VI CONGRESO IBEROAMERICANO SUPERDOTACION TALENTO Y CREATIVIDAD

"Hacia una educación inteligente. Concienciar para la acción"

Convocan

Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children (FICOMUNDYT)

World Council for Gifted and Talented Children

Comité Europeo para la Educación de niños y adolescentes precoces, superdotados y talentosos

Centro *Huerta del Rey* (Valladolid - España)

TEMAS CENTRALES

- **Sobredotación Intelectual, Alumnos Talentosos. Definición e Identificación**
- **Superdotados, Talentosos, Creativos y su Desarrollo Emocional**
- **Intervención Familiar, Social y Escolar**

+info e inscripciones

www.cubaquen.com.ar

COMUNICACIONES LIBRES - PLAZO: 30/03/2006

congresos & eventos CUBAQUEN

1-3 Junio 2006 / Hotel Costa Galana, Mar del Plata / ARGENTINA

Auspician

CEDAP Centro para el Desarrollo del Alto Potencial

SEC Servicios Educativos Complementarios

Puerto Crianza www.puertocrianza.com

CENTRO DE INVESTIGACIÓN BABBAGE ARGENTINA

UNED Costa Rica

Universidad Técnica Estatal de Quevedo ECUADOR

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA ECUADOR

CEICREA MEXICO

ETC Fundación Para la Evolución del Talento y la Creatividad Buenos Aires - Argentina

ABAHSD BRASIL

Adhieren

ABAHSD Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados

Universidad del Magdalena Colombia

Colegio Paulo VI Gondomar Portugal

Reina del Mundo PERÚ

ConBraSD

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA

UFLA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS BRASIL

INSTITUTO PARA LA PROMOCIÓN DE LA CREATIVIDAD Y LA EXCELENCIA EN LA JUVENTUD TEL AVIV UNIVERSITY

INSTITUTO ALBERTO MERANI COLOMBIA

Centro DaVinci Panamá

VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. Mar del Plata, Junio 2006

Editado por:
Dr. Juan A. Alonso, Centro español para la ayuda al desarrollo del superdotado
Ideacción, la revista en español sobre superdotación

VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. Mar del Plata (Argentina)

EDITADO POR
Juan A. Alonso
CENTRO «HUERTA DEL REY»
Pio del Río Hortega, 10
Phone/fax.- 34 – 983 - 341382
e-mail: c_h_ rey@correo.cop.es
http://www.centrohuertadelrey/nuevo
47014 Valladolid
ESPAÑA

COMITE ORGANIZADOR DEL CONGRESO: Cubaquen
Ricardo Koon y María Eugenia de la Vega

The Ideaccion Magazine doesn't expressly line up with the opinions of the collaborators who sign their papers, it doesn't necessarily identify itself with them, whose responsibility is exclusiveness of the authors. The total or partial reproduction of this publication is not allowed without the written authorization from the editorial.

COMITÉ CIENTÍFICO

- *Mariela Vergara*
  Liliana Mónica Saidón, Argentina
- *Yolanda Benito*
  Jesús Moro
  Juan A. Alonso, España
- *María Dolores Valadez*
  Julián Betancourt, México
- *Violeta Arincibia, Chile*
- *Dulce Machado*
  María C. Gomes, Portugal
- *Eunice Soriano Alencar*
  Christina M. Cupertino
  Zenita Güenter, Brasil
- *Sheyla Blumen*
  Luis Ernesto Gutiérrez, Perú
- *Miguel E. Villarraga, Colombia*

ISSN 1695-7075

© Juan A. Alonso
© Ideacción

Publicado en 2006

CARTA DE BIENVENIDA AL CONGRESO

*Bienvenidos al **VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad** a realizarse en la ciudad de Mar del Plata (Argentina),del 1 al 3 de Junio del 2006.*

Como Presidenta de la Federación Iberoamericana (Ficomundyt) y Presidenta del Congreso es para mí un placer y un honor dirigirme a todos vosotros e invitaros a vuestra participación en este Congreso.

A lo largo de esta última década hemos constatado en el ámbito iberoamericano el enorme interés suscitado por la atención a la diversidad de nuestro alumnado en las aulas, y en concreto de los alumnos con sobredotación intelectual y con talento.

El lema de este VI Congreso Iberoamericano es claro y concluyente en nuestro ánimo y deseo de formación, entre los distintos profesionales, e información a la opinión pública:

"Hacia una educación inteligente. Concienciar para la acción".

Tanto desde el Comité Organizador como desde el Comité Científico estamos consiguiendo organizar un Congreso multidisciplinar a la hora de afrontar el reto que supone el ofrecer a nuestros alumnos la educación que requieren conforme a sus necesidades educativas especiales. Queremos invitarte a ti a formar parte de este reto.

Esperamos que todos nuestros esfuerzos porque te encuentres como en casa y entre amigos, se vean cumplidos.

¡Bienvenidos a Mar del Plata!

Yolanda Benito
Directora del Centro "Huerta del Rey"
Doctora en Psicología por la Universidad de Nijmegen
(Center for the Study of Giftedness)
Presidenta de la Federación Iberoamericana del WCGTC

Comité de Honor

Den-Mo Tsai (Taiwan) Presidente WCGTC

Jean Brunault (Francia) Presidente Eurotalent

Presidenta de Honor

Erika Landau (Israel)

Presidenta del Congreso

Yolanda Benito Mate (España)

Comité Científico

Coordinador General, Internacional

Juan Antonio Alonso (España)

Coordinadora General, Argentina

Marne Stábile de Uicich (Argentina)

Miembros del Comité Científico

Mariela Vergara Panzeri (Argentina)
Liliana Mónica Saidón (Argentina)
Eunice M. L. Soriano de Alencar (Brasil)
Christina Menna Cupertino (Brasil)
María Helena Novaes Mira (Brasil)
Zenita Cunha Güenther (Brasil)
Miguel Ernesto Villarraga Rico (Colombia)
Violeta Arancibia (Chile)
Jesús Moro (España)
Juan A. Alonso (España)
Yolanda Benito (España)
María de los Dolores Valadez Sierra (México)
Julián Betancourt Morejón (México)
Sheyla Blumen Cohen-Pardo (Perú)
Luis Ernesto Gutiérrez (Perú)
Dulce Machado (Portugal)
María Conceiçao Gomes (Portugal)

Comité Organizador

Coordinadores Generales

Ricardo Koon - María Eugenia de la Vega

Coordinadores de Relaciones Públicas e Institucionales

Daniel Fraga (Argentina)

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (Brasil)

Coordinadores de Infraestructura Técnica

Diego Koon - Ursula Lüscher

Diseño Publicitario

Balmaseda- Spiraglia

Referentes Zonales

Argentina: María del Carmen Maggio

Celia María Pereira Rosa

Mabel Mansur

Brasil: Mara Regina Nieckel da Costa (Porto Alegre)

Nara Joyce Wellausen Vieira (Porto Alegre)

Angélica Shigihara de Lima (Porto Alegre)

Angela Mágda Rodrigues Virgolim (Brasilia)

Soraia Napoleão Freitas (Santa María - R.G.)

Dora Cortat Simonetti (Vitória)

Neiva Alves de Siqueira (Porto Alegre)

Sheila Torma da Silveira (Porto Alegre)

Marsyl Bulkool Mettrau (Río de Janeiro)

Colombia: Carmelina Paba Barbosa (Santa Marta)

Ecuador: Luis Alberto Murillo García (Guayaquil)

Hipatia Paladines de Chavarria (Guayaquil)

España: Camino Pardo Alvarez

Rafael Benito

México: María Angela Gómez (Guadalajara)

Perú: Manuel Rodríguez (Lima)

Portugal: María Conceiçao Gomes

TEMARIO GENERAL

Sobredotación intelectual, alumnos talentosos, definición e identificación

- Nociones diferentes de inteligencia y superdotación .
- Avances teóricos en relación con la superdotación y el talento .
- Reflexión y revisión de los modelos vigentes en la actualidad .
- Definición y diferenciación de términos: superdotación, talento, precocidad, genialidad, excepcionalidad .
- Procedimiento de identificación: screening, diagnóstico y evaluación .

Superdotados, Talentosos, Creativos y su Desarrollo Emocional

- Instrumentos de evaluación de las aptitudes y habilidades de niños y jóvenes con talentos especiales .
- Creatividad y su relación con la inteligencia .
- El desarrollo de la creatividad en la escuela, en la universidad, etc .
- Relaciones entre inteligencia, creatividad y personalidad .
- Desarrollo emocional de estos alumnos .
- Trastornos asociados que pueden presentar los alumnos superdotados y talentoso .
- Propuestas psicosocioeducativas para el mejor desarrollo de los procesos cognitivos de los alumnos superdotados y talentosos con necesidades educativas especiales .

Intervención Familiar, Social y Escolar

- Investigaciones empíricas: aislamiento social, liderazgo, las diferencias de género .
- Atención, asesoramiento y orientación psicoeducati a avniños, jóvenes y padres .
- Diferentes intervenciones y opciones educativas .

- Legislaciones en materia de educación. Políticas gubernamentales al respecto .

- Las Nuevas Tecnologías y nuevos recursos .

MENSAJE DEL EDITOR Y COORDINADOR INTERNACIONAL DEL COMITÉ CIENTÍFICO DEL VI CONGRESO IBEROAMERICANO DE SUPERDOTACIÓN, TALENTO Y CREATIVIDAD, 2006

Del 1 al 3 de junio de 2006 se realizó en la ciudad de Mar del Plata, Argentina, el VI Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad, con la asistencia de especialistas, padres y docentes de 17 países.

Fueron importantes y de destacado nivel académico, los aportes de calificados profesionales de Argentina, España, Israel, Portugal, Colombia, México, Ecuador, Perú, Chile Costa Rica, y en particular de Brasil, país que fue representado por el mayor número de presentadores.

El Congreso contó con el apoyo de Ficomundyt (Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children), Centro Huerta del Rey (Valladolid, España) y del Comité Europeo para la Educación de Niños y adolescentes precoces, superdotados y talentosos .La organización estuvo a cargo de la Empresa Cubaquen (con sede en Neuquén, Argentina).

Desde Argentina, se contó con los Auspicios oficiales del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de la Provincia de Jujuy; Legislatura de la Provincia de Río Negro; Municipalidad del Partido de General Pueyrredón Declaraciones de interés educativo del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro; Universidad Nacional del Comahue; Universidad Provincial del Sudoeste bonaerense.

Auspicios de instituciones privadas de Capital Federal: FETC (Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad), CEDAP (Centro para el Desarrollo del Alto Potencial); SEC (Servicios Educativos Complementarios) Puerto Crianza; Centro de Investigación Babbage, etc.

En Brasil, el auspicio del Ministerio de Educación y adhesiones de ABAHSD, AAAHS Universidad Católica de Brasilia, Universidad Federal de Lavras; ConBraSD, etc.

De Israel, la Universidad de Tel Aviv; de Colombia el Instituto Alberto Merani y la Universidad del Magdalena; la UNED de Costa Rica; la Universidad Técnica Particular de Loja-(Ecuador); el CEICREA de México; el Colegio Paulo VI de Portugal.

El lema de este VI Congreso Iberoamericano*: "Hacia una educación inteligente. Concienciar para la acción"* apuntaba a posibilitar la toma de conciencia de los sectores educativos en especial, acerca de la necesidad de detectar y reconocer la existencia de niños y jóvenes con sobredotación intelectual, talentos especiales, y proceder a su diagnóstico y atención adecuada, a la vez que difundir la temática en la ciudadanía y autoridades.

Aprovecho este espacio para felicitar a todos los que hicieron posible el éxito de este gran Congreso, muy participativo y con una alta calidad académica como se puede constatar por el lugar de trabajo de cada uno de los congresistas y presentadores.

Juan A. Alonso

EDITOR

Esta edición incluye las presentaciones del VI Congreso Iberoamericano de superdotación, talento y creatividad. Un total de 54 presentaciones de diferentes países, representantes de Ministerios, Universidades, Federaciones, Asociaciones, etc., que conforman un **Manual** de obligada lectura para profesionales, investigadores, padres, etc.

La publicación está organizada en cuatro partes:

Una **primera parte** en la que se incluyen todas las Conferencias desarrolladas en el Congreso. Esta primera parte se inicia con la **Conferencia inaugural** a cargo de la Dra. Erika Landau, para posteriormente, en **tres bloques**, analizar **primeramente** definición, identificación, identificación temprana…, en **segundo lugar**, desarrollo, talentos, creatividad…, y **en tercer lugar**, opciones educativas y formación.

Una **segunda parte** en la que se incluyen todas las Comunicaciones Libres. Siguiendo un similar patrón al de la primera parte, con lo que supone de dificultad la distribución por bloques, y con una mayor proliferación de experiencias y aplicaciones.

Una **tercera parte** en la que se incluyen los Talleres titulados: Estrategias y técnicas educativas para la intervención escolar con los niños talentosos, superdotados y creativos de la Lic. Mariela Vergara, y la Doble excepcionalidad: superdotados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) de la Dra. Yolanda Benito.

Por último, la **cuarta parte** en la que se incluyen los dos Seminarios del Congreso: Desarrollo socio-emocional de los superdotados, coordinado por la Dra. Eunice Soriano de Alencar, y Marco legal actual en el ámbito de nuestros países iberoamericanos, coordinado por el Dr. Juan A. Alonso, y con la participación de diferentes ponentes de diversos países.

Juan A. Alonso
Editor

CONTENIDOS página

Primera parte: Conferencias

1. Los fundamentos de la educación de los superdotados.
Erika Landau (Israel) 16

2. Identificación temprana de la sobredotación intelectual por el test screening. Ventajas para la intervención.
Yolanda Benito Mate (España) 21

3. Educación del alumno talentoso en situación de riesgo.
Rosa Marne Stábile de Uicich (Argentina) 42

4. *Camino recorrido para la identificación y atención escolar del superdotado. en la República Argentina.*
Mariela Vergara Panzeri (Argentina) 52

5. Identificación de niños superdotados y comparación de estados emocionales entre niños normales y superdotados: el caso de la ansiedad y la depresión.
Pedro Solís-Cámara y María de los Dolores Valadez (México) 62

6. Motivación y compromiso en la tarea.
Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (Brasil) 72

7. Implantación de políticas públicas para altas habilidades/superdotación.
Renata Rodríguez Maia-Pinto (Brasil) 82

8. Buscando buenos problemas que sumen recursos inteligentes a la creatividad.
Liliana Mónica Saidón (Argentina) 96

9. Inteligência, criatividade e superdotaçao: estereotipos e desafios na educaçao Brasileira.
Angela Mágda Rodrigues Virgolim (Brasil) 105

10. Atmósferas creativas: una propuesta de intervención a niños superdotados *en las aulas regulares.*
María de los Dolores Valadez y Julián Betancourt Morejón (México) 115

11. Atención de los Talentos Académicos provenientes de sectores de escasos recursos.
Violeta Arancibia Clavel (Chile) 125

12. O PRISMAH dos pais sobre as Altas Habilidades / Sobredotaçao. A familia no projeto Prismah.
Marsyl Bulkool Mettrau (Brasil) 133

13. Análisis de los Programas de Enriquecimiento y Aceleración para la superdotación y el talento intelectual.
Sheyla Blumen Cohen-Pardo (Perú) 143

14. La superdotación es responsabilidad de los padres.
Erika Landau (Israel) 155

CONTENIDOS

página

15. Superdotaçao/altas habilidades: pressupostos e subsidios para a açao docente na inclusao educacional.
Soraia Napoleao Freitas (Brasil) 166

16. Criatividade no contexto educacional: Três décadas de pesquisa.
Eunice M. L. Soriano de Alencar (Brasil) 175

17. Adaptación escolar y social.
Juan A. Alonso (España) 184

18. Un método de terapia y de investigación en el tratamiento de familias *con hijo/a con Altas Capacidades.*
María Angela Gómez Pérez (México) 199

19. Programa Puerta Abierta: enquadramento na realidade portuguesa.
María Conceiçao Gomes e Dulce Machado (Portugal) 208

20. La atención a niños con facultades talentosas sobresalientes.
Manuel Rodríguez Rodríguez (Perú) 215

21. Curso virtual: introducción a la superdotación.
Luz Ivonne Zabaleta (Ecuador) 224

22. Modelos de intervención centrados en la familia.
María Conceiçao Gomes e Joao D. Fonseca (Portugal) 234

Segunda parte: Comunicaciones libres

1. Teoría Modular da mente e a superdotaçao: uma proposta de identificaçao e intervençao.
Elizabeth Carvalho da Veiga e Dense María de Matos Pereira (Brasil) 242

2. Entrevista Familiar: Instrumento importante na identificacao da superdotacao.
Maria L. Prado Sabatella, Ângela S. Zewe e Rachel M. Tardin (Brasil) 250

3. Las Escalas Gates como herramienta de identificación y nominación de alumnado de altas capacidades.
Mª. Carmen Fernández, Manuel Jorge de Sande y Ana I. Martín Ruiz (España) 258

4. La sobredotación en contexto: un punto para la discusión.
Carmelina Paba, Elda Cerchiaro Cevallos y Ligia Sánchez (Colombia) 264

5. Identificación de alumnos con altas capacidades en enseñanza secundaria obligatoria.
Miriam Hume Figueroa (España) 273

CONTENIDOS página

6. Atención a la diversidad: detección del talento en Matemática en alumnos de 7-8 años del EGB 3 de la ciudad de Concordia.
Mabel Gay (Argentina) 282

7. Desarrollo de la inteligencia creativa. Una propuesta
Susana B. Rustán (Argentina) 291

8. La superdotación y el ADHD: abordaje psico-cognitivo y estrategias de intervención.
María P. Carracedo (Argentina) 299

9. Poner el cuerpo. Aprender. Crear.
Marta Busani (Argentina) 308

10. Avaliaçao das prácticas pedagógicas utilizadas em matemática em um programa de atendimento a alunos portadores de altas habilidades.
Marli Alves Flores Melo (Brasil) 315

11. Pasantías para profesores del sistema escolar regular, en un programa de educación de alumnos con talentos.
Violeta Arincibia, Catalina García y Mª. Francisca Domínguez (Chile) 323

12. O atendimento a alunos com altas habilidades/superdotaçao: historia, açoes e servicios no Estado do Paraná-Brasil.
Silvia Helena A. Brandao y Nerli Mori (Brasil) 330

13. Efectos en el aula regular de un programa extraescolar de enriquecimiento para estudiantes con talentos académicos.
Marigen Narea, María Rosa Lissi y Violeta Arincibia (Chile) 339

14. ArteTerapia e altas habilidades: caminhos de descoberta e desenvolvimento.
Angélica Shigihara de Lima (Brasil) 343

15. Proceso de construcción y validación de la escala de identificación de talento académico Edita 1.
Carlos A. Calderón, Isabel V. Alegría, Siu-lin Lay y Mª. Caridad García (Chile) 350

16. El rescate de un niño (dotado).
Gustavo Mosca (Argentina) 361

17. Lista de verificación para padres de alumnos con sobredotación intelectual.
María Alicia Zavala (México) 368

18. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotaçao / hiperatividade.
Vanesa T. Alves T. Ourofino e Dense de Souza Fleith (Brasil) 378

19. El uso de la creatividad, la dramática creativa, la expresión corporal y el teatro-danza como experiencia significativa en la educación de niños talentosos.
Fanny Alencastro Garaicoa (Ecuador) 385

20. Uma análise do processo de incluçao escolar de uma aluna con características de altas habilidades.
Andréia Jaqueline Devalle Rech e Soraia Napoleao Freitas (Brasil) 399

CONTENIDOS página

21. O processo criador na universidade: descriçao de uma experiencia.
Nyrma Souza Nunes de Azevedo (Brasil) 409

22. El seguimiento del alumnado superdotado adelantado de curso en la Comunidad Autónoma de Canarias.
Ceferino Artiles Hernández, Juan E. Jiménez y Julio Alvarez (España) 416

23. Programa de enriquecimiento extracurricular para la estimulación del divergente con alumnado con altas capacidades intelectuales de 6 a 12 años.
Ceferino Artiles Hernández, Juan E. Jiménez y Cristina Rodríguez (España) 426

24. La inteligencia espiritual. Una realidad ineludible.
Karen Gerson (Argentina) 430

25. Atención a la diversidad del alumnado superdotado.
Cecilia Affronti (Argentina) 438

26. El talento. Recurso invaluable para el desarrollo de las naciones.
Cristian Alberto Ramos, Henry Niño Quintero y Jesús Hernando (Colombia) 445

27. Efectos de la aplicación del programa: la aventura de aprender a pensar y a resolver problemas con niños/as con altas capacidades intelectuales.
Gabriela López Aymes (México) 454

28. El Proyecto Spectrum en Argentina.
María Mercedes Civarolo, Diego Villafañe y Carolina Bruzzo (Argentina) 463

Tercera parte: Talleres

1. Estrategias y técnicas educativas para la intervención escolar con los niños talentosos, superdotados y creativos.
Mariela Vergara Panzeri (Argentina) 472

2. *Superdotados de doble excepcionalidad: superdotados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).*
Yolanda Benito Mate (España) 484

Cuarta parte: Simposium

1. Desarrollo socio-emocional de los superdotados.
Eunice Soriano de Alencar, Dense Fleith y Mª. Lucia Sabatella (Brasil) 506
2. Marco legal actual en el ámbito de nuestros países iberoamericanos.
Juan A. Alonso (España), Renata Maia-Pinto (Brasil), Mariela Vergara (Argentina), Dolores Valadez (México), Yolanda Benito (España), Susana G. Pérez (Brasil), María Gomes (Portugal), madre y joven 526

LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN DE LOS SUPERDOTADOS

Erika Landau, Ph.D.
Fundadora y directora del Instituto para la Promoción de la Creatividad
y la Excelencia en los Jóvenes,
Technical College
Tel Aviv University (Israel)
erica@inter.net.il

En nuestra sociedad convencional hay algunos conceptos estrictos sobre cuándo y qué desarrollar en los niños, sin diferenciar entre las capacidades de distintos niños. Las habilidades crean necesidades; por eso, las necesidades de algunos niños son diferentes de las de otros. Las necesidades de los niños talentosos, precoces e inteligentes difieren de las de otros niños, y también las formas de concretarlas deben ser diferentes. Cada talento o don debe ser asumido y estimulado, regado como una planta.

Aun los niños más talentosos necesitan el aliento del medio ambiente y una estimulación adecuada para despertar sus potencialidades, tanto o más aún que los niños comunes. Si no están adecuadamente estimulados (en tiempo y conocimiento), estos niños pueden retraerse y aun luchar contra las potencialidades que podrían llevarlos a descubrimientos científicos, creatividad artística, liderazgo creativo o una personalidad satisfecha y feliz. También la sociedad que ignora a los superdotados pierde a sus líderes creativos en las ciencias, artes, política, etc., y gana estudiantes frustrados que pueden desertar no sólo de la escuela, sino también de la actividad pública, y algunas veces de la vida misma.

El talento de los superdotados puede ser usado también para fines antisociales, aplicando estas habilidades al logro de objetivos “erróneos”. El estímulo al talento tiene también un importante aspecto profiláctico, porque alienta a los niños que podrían recibir las influencias destructivas del medio, a usar su inteligencia y talento para alcanzar metas individuales y sociales positivas.

Si no toma conciencia de sus potencialidades, el niño superdotado puede aspirar a ser como los demás, lo que no es algo malo per se; pero si se toma en cuenta el alto costo al que se logra esto – la renuncia a la concreción creativa de su talento – el precio a pagar es demasiado alto, tanto para el niño como para la sociedad.

Confiamos en que los niños superdotados de hoy sean los líderes del mañana. Debemos darles la oportunidad de tomar conciencia de sus capacidades y ofrecerles la ocasión de desarrollar su talento, de sentirse responsables de sus actos, de involucrarse en la sociedad y aspirar a la concreción de su potencial. El uso creativo del conocimiento actual en ciencia y tecnología debe ser visto como un medio para modelar el futuro, y no como un fin en sí mismo.

No podemos dar a los niños el conocimiento del futuro, pero podemos ofrecerlos las herramientas necesarias para enfrentarse con lo que el futuro les depare. Por ello, estamos preparando no sólo el futuro de los niños superdotados, sino el de nuestra sociedad.

Debemos elaborar programas de enriquecimiento que ayuden a los niños superdotados a enfrentar sus problemas en una sociedad que tal vez no acepte a los “no conformistas”, esos niños que preguntan demasiado y que se aburren con frecuencia, porque captan las cosas con rapidez y fácilmente.

En primer lugar, el objetivo debe ser satisfacer sus necesidades de saber, crear, pertenecer y ser aceptados; en otras palabras, **aceptar a los niños como pueden ser, y no imponerles lo que deberían ser**. Los objetivos subsiguientes consisten en entender los talentos especiales, ocultos y manifiestos, de los niños, y ayudar a los superdotados a tomar conciencia y desarrollar sus necesidades y capacidades intelectuales, emocionales y sociales a través de **talleres** sobre temas relacionados con las **ciencias exactas**, **biología**, **humanidades, ciencias sociales** y **arte**.

Otro objetivo de gran importancia debe ser el de involucrar a los niños superdotados en las posibilidades y problemas actuales de nuestra sociedad, fortalecer su **personalidad global** y prepararlos para actuar en el futuro como **adultos creativos, talentosos, comprometidos y responsables**.

Al enseñar a los niños superdotados estamos preparándolos no sólo para **reaccionar** ante los tomadores de decisiones, sino que también confiamos en brindarles herramientas para **actuar** y tomar decisiones por sí mismos, para su propio bien y para el futuro creativo de la sociedad.

Para mí, la creatividad no es una situación sino una actitud ante la vida y la supervivencia. En mis libros he tratado de transmitir, y espero también de convencer, que somos copartícipes en nuestro destino, y que sin nuestra participación, afirmación y elección entre alternativas, la vida no es tal realmente.

En educación se aspira en primer término a fortalecer a los niños; a “reforzar la fuerza” a fin de brindarles la capacidad de afrontar sus problemas e incapacidades, como la discrepancia entre un nivel intelectual alto y una madurez emocional baja. Se necesita coraje para afrontar los propios problemas; resulta mucho más fácil esconderse detrás de las convenciones sociales, transitar las sendas marcadas por otros y no arriesgarse por miedo al fracaso, que intentar las vías personales que concuerden con las propias potencialidades, aun a riesgo de fracasar. Podemos cometer errores, lo que no debemos hacer es no aprender de ellos. El fracaso puede ser un buen comienzo de algo nuevo.

Al observar una situación desde distintos ángulos podemos desarrollar nuevas alternativas a la situación existente, y la elección de la alternativa adecuada es el producto de la participación intelectual, emocional y social, la combinación de las capacidades internas con los desafíos externos, la interacción de la lógica externa con la fantasía propia, el intelecto y las emociones internas, de acuerdo con las necesidades sociales del individuo y de la comunidad.

El niño inteligente se convierte en superdotado cuando su inteligencia se desarrolla junto con la madurez emocional y el pensamiento creativo.

En la educación de los superdotados es de suma importancia estimularlos a plantear preguntas. A través de las preguntas, el individuo busca su propia vía de solución. Por ello preparamos al estudiante para desarrollar un enfoque creativo de la vida, y brindamos al individuo superdotado la confianza de que tiene la fuerza, no sólo para adaptarse a las exigencias del entorno, sino también para salir y afrontar sus desafíos.

Los métodos usados en la educación de niños superdotados son cuatro:

- El aislamiento: Separación en clases o escuelas especiales.
- La aceleración: Acelerar el progreso por medio del ingreso a clases superiores.
- El estudio en grupo dentro del marco de la clase normal.
- El enriquecimiento a través de programas extracurriculares.

El primer método es el de las clases especiales. Pienso que los niños superdotados deben vivir en el mundo real, no creo que deban ser separados en un mundo exclusivo de superdotados.

El niño se desarrolla en un entorno determinado, y sus primeras relaciones son con su madre, padre, hermanos y abuelos; luego el círculo se amplía y abarca también a otros niños, un entorno más extendido e instituciones relacionadas con éste (jardín de infantes, escuela). En el momento de integrarse con su entorno físico, el niño desarrolla un sentimiento de pertenencia que refuerza su proceso de crecimiento. Si lo sacamos de este entorno a temprana edad, cortamos el proceso natural de desarrollo en su sentimiento de pertenencia y el proceso continuará sin desarrollarse también en su adultez. Si enviamos a un niño de siete u ocho años a una escuela alejada de su hogar, después de las horas de clase, cuando los niños de su barrio juegan en la calle, el niño se encuentra aislado de su entorno físico, no forma parte del grupo. Es posible que el hecho de pertenecer a una clase de alto nivel solucione los problemas de los niños en el área intelectual, aunque crea un problema social que, a mi entender, es muy grave.

El niño superdotado necesita conocer la realidad en la que vive, conocer también el “promedio” con el cual se enfrentará durante toda la vida, con la esperanza de poder, de ese modo, elevar dicho nivel promedio. Desarrollaremos así en él el sentimiento de pertenencia a su pueblo, evitaremos la fuga de cerebros y lo prepararemos para el trabajo grupal.

El segundo método consiste en saltar cursos. Personalmente, lo sugiero solamente si no hay una discrepancia entre el desarrollo intelectual y el emocional; pero si un niño de seis años tiene la inteligencia de uno de ocho y su edad emocional es como la de uno de cuatro, no le permitiré saltar un curso. Hay padres que estimulan no sólo la inteligencia de sus hijos, sino también la madurez emocional, y ellos son los que sí pueden saltar un curso.

La tercera forma es el enriquecimiento dentro del colegio. En ciertas escuelas, los niños dotados trabajan en estos programas de enriquecimiento durante la jornada escolar.

Si el maestro es creativo y aventurado, casi no se le presentan problemas con los alumnos dotados en la clase. En lugar de luchar contra el talento y la creatividad, se los puede integrar para que ayuden a mejorar el nivel de todo el grupo.

La cuarta vía es la de los programas de enriquecimiento. Los hay de dos tipos: uno diseña su oferta de acuerdo con los talentos específicos de los niños: matemática, física, química, etc.; el otro corresponde a un enfoque global, holístico como el mío, que abarca toda la personalidad del niño. Los niños aprenden no sólo aquello que les interesa, sino también lo que nosotros pensamos que es importante para fortalecer su personalidad, su madurez emocional y su interacción social.

Nuestro instituto, fundado en Tel Aviv hace 35 años, apoya la filosofía educativa holística. Creemos que el niño superdotado debe permanecer en su entorno físico habitual hasta los doce años aproximadamente, porque esto contribuye al desarrollo y fortalecimiento de su sentimiento de pertenencia.

Junto con esto es importante darle la posibilidad de desarrollar sus aptitudes y áreas de interés en compañía de otros niños dotados como él, dentro del marco de programas de enriquecimiento: por la mañana el niño se encuentra en la escuela en su entorno habitual, y por la tarde en el marco de su "norma", en estos programas especiales.

El programa de enriquecimiento brinda al niño la posibilidad de elegir entre una amplia gama de grupos de trabajo, empezando por ciencias exactas y siguiendo por letras, ciencias sociales y arte.

Aunque las actividades se encuentran divididas por áreas, se basan en una tendencia interdisciplinaria. Nuestro objetivo es no sólo darles conocimientos, sino desarrollar su pensamiento. Les brindamos no sólo contenidos, sino también distintas formas de pensar. El objetivo central es desarrollar la creatividad. Estamos convencidos de que a través del desarrollo de una tendencia creativa, ayudamos al niño en la concreción de sus capacidades y potencialidades.

En grupos como los de investigación sobre el cáncer, biología médica y conflictos sociales, presentamos los problemas y la información más actualizada. En grupos como lógica, toma de decisiones, pensamiento creativo, ciencia ficción, psicología y humor, brindamos formas de pensar, imaginación, acción y experimentación. En los grupos de liderazgo o pensamiento político reforzamos la confianza en su capacidad de ser líderes, creyendo que por el hecho de estar involucrados en los problemas de su país, querrán ser líderes.

Vivimos en un mundo en el que el hecho más estable es el cambio: el cambio del ritmo de vida, que actualmente es mucho más rápido que en el pasado. Por un lado existe una enorme aceleración en el ritmo de crecimiento de los hechos, las invenciones, los avances en tecnología; por el otro, surgen nuevas teorías que contradicen las anteriores, que incluso cuestionan lo que previamente había sido afirmado y creído, como las teorías de la física cuántica y del caos. ¿Hacemos lo suficiente para enseñar a nuestros niños dotados y prepararlos para un mundo que cambia perpetuamente? ¿Cuál es el provecho de enseñar los hechos, cuando tan rápidamente se transforman en obsoletos? ¿Podemos transmitir los conocimientos que nuestros hijos desean y necesitan, y ayudarlos al mismo tiempo a ser creativos y a combinar los hechos en algo nuevo? ¿Podemos desafiarlos a sentirse cómodos con los cambios y a ser creativos para enfrentarse con confianza, vigor y coraje a nuevas situaciones sobre las cuales no podrían ser advertidos?

Creo que podemos, pero no por medio de la transferencia de conocimientos ni del desafío intelectual exclusivamente, ni siquiera por medio de la inteligencia multifacética, ni enseñándoles solamente los métodos probados y comprobados en el pasado, ni por la adquisición de una serie de habilidades o técnicas que en muy corto tiempo serán obsoletas e inaplicables. No debemos enseñar hechos, sino enseñar a preguntar.

La madurez emocional es una condición esencial para el desarrollo de cada individuo. Ni siquiera el individuo más inteligente puede desarrollar todo su potencial si no ha alcanzado la madurez emocional. Por lo tanto, cuanto más rápido alcancemos el equilibrio sensible entre los componentes de la personalidad del niño pequeño, mejor podremos prevenir las dificultades en su desarrollo. Eso contribuirá también a formar una personalidad de estructura más estable en el adulto, que podrá comunicarse mejor con los otros y alcanzar el máximo de sus capacidades y vitalidad.

Me repito, pero esto es muy importante. Al ver las cosas desde distintos ángulos podremos llegar a diferentes alternativas, y la elección final de la alternativa más relevante para la situación actual es el producto creativo de la participación intelectual y emocional.

Espero que cuando comiencen con este proyecto indispensable, no cometan el error de recurrir sólo a la inteligencia. La inteligencia es **un** aspecto de la personalidad humana, y sin los otros aspectos, los demás talentos no se desarrollarán.

Quisiera citar a uno de mis gurúes, Abraham Maslow, quien dijo: “Si la única herramienta que tienes es un martillo, tenderás a tratar todo, cualquier cosa que sea, como si fuera un clavo”.

Rastreemos, ubiquemos, formemos y desarrollemos a los niños superdotados, porque ellos son la riqueza natural y más preciosa en cada sociedad (Published by the Spanish Ministry of Education 0505).

TEST DE SCREENING PARA LA IDENTIFICACIÓN TEMPRANA DE NIÑOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

Yolanda Benito
Dra. en Psicología por la Universidad de Nijmegen
Directora del Centro "Huerta del Rey"
Valladolid, España
Presidenta de la Federación Iberoamericana del WCGTC
c_h_rey@correo.cop.es

RESUMEN

El test que se expone a continuación parte del diagnóstico y observación del desarrollo de niños superdotados y no superdotados durante 10 años. De los datos recogidos se intuyó la existencia de una serie de indicadores de desarrollo y aprendizaje que podría permitir diferenciar a los niños superdotados de los niños medios en los primeros años de su desarrollo. El criterio utilizado tanto para la predicción de superdotación intelectual como para la definición fue el CI (Cociente de Inteligencia) superior a 130 observado en un test de inteligencia individual. Posteriormente se ofertó el test a diferentes países para su validación y para comprobar la hipótesis de si los superdotados tienen un desarrollo distinto al de los niños normales y si este es similar en los diferentes países. La investigación de validación fue finalizada en Julio de 2001.

INTRODUCCION

El valor positivo y la eficacia de este método de screening pueden ser considerados como buenos, dado los resultados de las investigaciones realizadas. La simplicidad, claridad, objetividad y economía de las variables aumenta la viabilidad de este método. El test de screening debería ser administrado a modo de encuesta a los padres en los colegios por los maestros e igualmente en los centros de atención primaria el test de screening debería ser administrado a los padres por los pediatras. Tanto los maestros como los pediatras son profesionales que tienen posiciones estratégicas desde las cuales poder administrar este test a los padres y pueden observar el desarrollo y aprendizaje del niño. Por otra parte es importante reseñar que el test permite la detección de niños superdotados intelectualmente en clases desfavorecidas.

La comprobación del desarrollo diferente en los niños con sobredotación intelectual marcada por los aprendizajes de una edad determinada, de conceptos básicos y habilidades a las que puede tener acceso cualquier niño independientemente de la cultura, es un aspecto que resulta sorprendente. Estos aprendizajes hacen referencia al aprendizaje de los colores, los números, las letras, la lectura y la realización de un puzzle de un número determinado de piezas, todos estos conceptos, a una edad muy determinada.

1.- CREACIÓN DEL TEST DE SCREENING

1.a) DEFINICIÓN INTELECTUAL DE SUPERDOTACIÓN

De acuerdo con Gagné (1995), el término de *superdotación* parece bastante adecuado como etiqueta de posesión de altas habilidades naturales, parcialmente innatas, que se pueden entender como 'dones' de la naturaleza, y que se desarrollan de forma bastante natural mediante procesos madurativos, así como por el uso diario y/o la práctica informal. Según este autor, un estudiante que logra el éxito académico, por ejemplo, y tiene *talento* en una materia dada, se puede atribuir este *talento* tanto al aprendizaje y práctica mantenidos como a su alto nivel intelectual. Por otra parte, un estudiante con bajo rendimiento y con un CI por encima de 130 será valorado como *superdotado*, pero no como académicamente talentoso.

A nuestro juicio, existen tres criterios que definen la sobredotación intelectual:

1.- La sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente superior a la media **(Criterio A)**.

2.- La capacidad intelectual general se define con el cociente de inteligencia (CI o equivalente de CI por encima de 130, obtenido por la evaluación de uno o más tests de inteligencia normalizados) que va asociado a una mayor madurez en los procesos de información, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y desarrollo del talento **(Criterio B)**.

3.- La superdotación intelectual debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, lo que implica que se manifieste desde la concepción hasta los 18 años **(Criterio C)**.

Macotela afirma que (1994, ver distribución normal de calificaciones en una prueba de inteligencia), el niño con necesidades educativas especiales es aquel que muestra desviaciones en comparación con el niño promedio. Aproximadamente, el 4% se encuentra entre 2 y 3 desviaciones estándar por debajo del promedio (CI entre 55 y 70) y por encima del promedio (CI entre 130 y 145). La desviación es tal, que el sujeto requiere de prácticas escolares modificadas o especiales para poder desarrollar su máxima capacidad (Kirk y Gallagher, 1983) porque el procedimiento educacional uniforme, que se aplica a la mayoría, resulta inadecuado para él (Kaufmann, 1981).

1. b) MEDIDAS DE LA INTELIGENCIA

Aunque las concepciones más recientes sobre la superdotación o la inteligencia hacen un uso cada vez más frecuente de modelos multidimensionales, los tests generalmente utilizados en la identificación de los niños superdotados se refieren a medidas de la inteligencia general.

Según **Renzulli** la **superdotación de escuela** también puede ser denominada **superdotación de aprendizaje de lecciones o de realización de tests**. Es el tipo que más fácilmente mide el CI u otros tests de habilidades cognitivas, y por esta razón es también el tipo más comúnmente utilizado en la selección de estudiantes para su ingreso en programas especiales. Las habilidades que las personas muestran en el CI y en los tests de aptitudes son

exactamente los tipos de habilidades más evaluadas en las situaciones de aprendizaje escolar. En otras palabras, los juegos que las personas realizan en los tests de habilidad son parecidos en su naturaleza a los juegos que los profesores utilizan en la mayoría de situaciones de aprendizaje de lecciones. La investigación nos dice que los estudiantes que tienen una alta puntuación en los tests de CI son también normalmente los que tienen mejores notas en el colegio. La investigación también ha demostrado que estas habilidades de aprendizaje de lecciones o de realización de tests, normalmente permanecen estables a lo largo de los años. Los resultados de esta investigación deberían conducirnos a algunas conclusiones obvias sobre la superdotación de escuela: existe en varios grados; puede ser identificada mediante técnicas de determinación estandarizadas; por lo tanto, deberíamos hacer todo lo que esté al alcance de nuestra mano para realizar las modificaciones apropiadas dirigidas a los estudiantes que tienen la habilidad de cubrir el material curricular regular con altos grados y niveles de comprensión.

En cuanto al uso de los tests en la identificación de los niños con superdotación intelectual (Benito, 1999), a pesar de las críticas sobre la predisposición y limitaciones de las pruebas de inteligencia (Snyderman y Rothman, 1988) permanecen entre los más útiles (Barland, 1989), ofrecen la mejor medida de habilidad intelectual (Gallagher, 1975; Snyderman y Rothman, 1988) y el método más preciso de identificación de niños superdotados (Sattler, 1982). Las pruebas de inteligencia individual son también muy útiles para identificar niños con bajo rendimiento (Davis y Rimm, 1985; Whitmore, 1981), los pequeños superdotados en edad escolar (Robinson y Chamrad, 1986), los niños superdotados con trastornos asociados (Kauffman y Harrison, 1988) y para tomar decisiones en lo que se refiere a la admisión temprana y aceleración (Feldhusen y Baska, 1989).

1.c) REVISIÓN TEÓRICA PARA DETERMINAR LAS CONDUCTAS INDICADORAS DE SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

Robinson (1993) observó que la literatura sobre el desarrollo temprano ha estado principalmente focalizada en tendencias centrales o en niños con problemas de desarrollo.

El estudio de la superdotación de Munich-Moscow, realizado en 1990-1993, fue el primer estudio empírico realizado en Rusia que abarcaba diferentes áreas de superdotación y logro elevado (Averina, Scheblanova y Perleth, 1991). Los autores alemanes Stapf y Stapf (1988) o Urban (1992) no ofrecen al lector evidencia alguna de datos empíricos. En cambio, es posible encontrar éstos, con niños alemanes superdotados, en el estudio longitudinal de Munich, dirigido por Heller y asociados; en el estudio de superdotación de Marburg, dirigido por Rost y colaboradores o en el estudio de Trost. Ninguno de estos estudios abarca la edad de educación infantil (Heller, 1991b; Perleth y Heller, 1993; Rost, 1993; Trost, 1993). Un grupo chino del Instituto de Psicología de la Academia Sinica dirigió estudios sobre niños superdotados en los que incluían niños en edad anterior a la escolaridad obligatoria. Sin embargo, una publicación china de este grupo (Zha, 1990) no incluye resultados estadísticos sobre la calidad de los indicadores precoces de superdotación, aparte del hecho de que los niños superdotados

obtienen mejores rendimientos que los niños "normales" en cuanto a las variables cognitivas (Perleth y otros, 1993).

Por otra parte, es importante reseñar, que la prevalencia de niños con dotes académicamente superiores, difiere claramente entre los grupos socioeconómicos, con proporciones más elevadas de niños superdotados en familias de clase media que en las de clase baja. Dejando de lado posibles factores genéticos, el tiempo, la energía, las oportunidades y las expectativas de los padres de clase media son más favorables para las aptitudes académicas que los padres de menor ingreso y más estresados, cuya propia educación generalmente es más limitada y con una tendencia más negativa. Por lo tanto es muy importante descubrir y estimular a niños con alta capacidad, que provengan de hogares de bajos recursos (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

1.d) OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo de este estudio fue desarrollar un **método de screening, sencillo, eficaz y económico**. Para ello se tuvieron en cuenta una serie de consideraciones previas en referencia a la literatura sobre indicadores de alta capacidad.

Dentro de los indicadores que tienen que ver con áreas de rendimiento específicas existe literatura sobre el desarrollo precoz del lenguaje, la lectura, la escritura y la habilidad numérica. El desarrollo del vocabulario viene a correlacionarse desde hace mucho tiempo con la inteligencia, como ya indicaba Terman (1925). Guilford, Scheuerle y Shonburn (1981), así como Lewis y Louis (1991), informan que las capacidades lingüísticas a menudo se consideran como una manifestación de la condición de superdotado. La capacidad lingüística precoz debería considerarse como un indicador.

A pesar de que las habilidades matemáticas extraordinarias son a menudo consideradas como factores muy importantes en las listas de control para la identificación precoz de los niños superdotados (Stapf, 1990), ha habido muy poca investigación sobre las habilidades matemáticas sobresalientes en los niños más pequeños. La mayoría de los estudios se han llevado a cabo con estudiantes de más de 10 años.

1.e) MUESTRA UTILIZADA PARA LA CREACIÓN DEL TEST SCREENING

El presente trabajo de investigación comenzó con la **observación** del desarrollo de niños superdotados y no superdotados **durante diez años** de trabajo en el Centro "Huerta del Rey". A lo largo de este tiempo, se evaluó y diagnosticó a niños de 2 años y medio a 18 años, provenientes tanto de colegios públicos como privados de toda España, así como de todas las clases sociales. En la evaluación se utilizaron múltiples técnicas e instrumentos: entrevistas, observaciones, etc.

El número de niños seleccionados para la creación de test fue de 138 con edad comprendida entre los 6 y 8 años que habían sido vistos y estudiados en el Centro entre los años 1989 y 1997. Se eligió este intervalo de edad por considerarse que ya estarían presentes las características consideradas útiles en el proceso de selección, al tiempo que se minimizaba el problema de la

memoria de los padres cuando procedieran a recordar tal presencia en sus hijos. Se excluyeron los niños con un cociente intelectual (CI) inferior a 90 puntos, debido al deseo de valorar un método de selección que fuera capaz de elegir adecuadamente dentro del grupo de niños con buenas dotaciones de CI.

El grupo de niños superdotados incluidos en esta investigación (85 de los 138 preseleccionados) implica un tamaño importante habida cuenta de la dificultad para lograr muestras de esta entidad (un ejemplo ilustraría el problema: en una muestra entre 100 y 300 sujetos sólo encontraríamos, con una puntuación de dos desviaciones típicas por encima de la media, entre 2 y 6. Simplemente para encontrar 10 sujetos por encima de 132 de CI (dos desviaciones típicas), sería necesaria una muestra representativa de 438 sujetos (Tourón y otros, 1998). El conseguir la muestra utilizada todavía resulta más difícil dado que sólo se seleccionaron niños de 6 a 8 años de edad.

El desequilibrio entre varones (64) y mujeres (21) es similar al que se observa en otros trabajos de este tipo, pues es mucho mayor la cantidad de niños superdotados que de niñas. Es habitual que se detecten menos niñas en los programas de superdotados, especialmente en la escuela primaria y secundaria. Las niñas superdotadas se enfrentan a más obstáculos, como los prejuicios de los padres y de los maestros que pueden llevar a la falta de estímulo o a una discriminación, las actitudes competitivas de los compañeros varones y la escasez de modelos femeninos (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

Una vez que los datos fueron recogidos se hipotetizó que proveerían de un conjunto de indicadores del desarrollo y aprendizaje que podrían ser usados para distinguir a los niños superdotados de aquellos que no lo fueran (Benito, 1997).

Se categorizó como superdotados a aquellos niños de la muestra que obtuvieron un CI igual o superior a 130 en el Stanford-Binet (Terman-Merrill, forma L-M) y/o la escala Wechsler consideradas como las herramienta más apropiadas para medir la inteligencia (Benito, 1997). Además, se esperaba que fueran más precoces que otros niños en las áreas de desarrollo social, motricidad, lenguaje y aprendizaje.

1.f) MÉTODO DE CREACIÓN DEL TEST DE SCREENING

En contra de los prejuicios existentes sabemos que los padres suelen ser sorprendentemente precisos en sus apreciaciones sobre el desarrollo de sus hijos. Se les entregó a los padres un cuestionario durante las consultas psicológicas de su hijo en el Centro "Huerta del Rey". Esto permitió determinar la presencia de las siguientes variables comportamentales, que fueron la base para el estudio de los 138 niños:

- Gateo a los 6 meses de edad.
- Identificación de un mínimo de 6 colores a los 1,5 años de edad.
- Capacidad de mantener una conversación a los 2 años de edad.
- Realización de un puzzle de 20 piezas a los 2,5 años de edad.
- Conocimiento de 18 letras del abecedario a los 2,5 años de edad.
- Capacidad de contar hasta 10 a los 2,5 años de edad.
- Comienzo de la lectura a los 3,5 años de edad.
- Habilidad lectora de 52 palabras/minuto a los 4 años de edad.

- Conocimiento y manejo del tiempo en horas a los 5 años de edad.
- Presencia de características de liderazgo a los 6 años de edad.

Dos examinadores bien entrenados, antes de ver los cuestionarios de los padres, realizaron separadamente el proceso de evaluación y corrección de tests. Los datos de los cuestionarios les fueron entregados posteriormente. Los padres, por su parte, no tuvieron acceso al informe de evaluación de sus hijos hasta que no entregaban los cuestionarios.

Los datos de las variables señaladas, junto a: edad, sexo y puntuación de CI (Stanford-Binet, Terman-Merrill, forma L-M), se introdujeron para su análisis matemático en el programa estadístico SPSS. Se procedió a realizar un estudio multivariado mediante una regresión logística, considerándose como variable dependiente la presencia de un CI superior a 129. El objetivo del análisis de datos era descubrir qué variables eran significativas en la selección de niños superdotados. El método de introducción de variables para la realización de la regresión logística fue el "Forward condicional", siendo el criterio de inclusión un nivel de significación "p" < 0,05, y el criterio de exclusión un nivel de significación "p" > 0,10.

1.g) RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La distribución por edad y sexo de los niños estudiados se refleja en la tabla 1, con un total de 104 chicos y 34 chicas.

Tabla 1.
Distribución por edad y sexo, en total 138 entrevistados

Edad	Niños		Niñas		Total
	N	%	N	%	
6	40	38,46	14	41,18	54
7	30	28,85	12	35,29	42
8	34	32,69	8	23,53	42
Total	104	100	34	100	138

De los 85 niños que fueron identificados como superdotados, 64 eran chicos y 21 chicas, con una representación, en cada caso, del 61% de sus respectivas muestras. La distribución de superdotación en base a los niveles de CI por edad y sexo se refleja en la tabla 2.

Tabla 2.
Niños superdotados según la edad y el sexo

Edad	Niños		Niñas		Total
	N	%	N	%	
6	31	48,44	12	57,14	43
7	13	20,31	4	19,05	17
8	20	31,25	5	23,81	25
Total	64	100	34	100	85

El análisis de regresión ofreció como **variables significativas** las cinco siguientes:
- Identificación de un mínimo de 6 colores a los 1,5 años de edad.
- Realización de un puzzle de al menos 20 piezas, a los 2,5 años de edad.
- Conocimiento de al menos 18 letras del abecedario a los 2,5 años de edad.

- Capacidad de contar hasta 10 a los 2,5 años de edad.
- Leer sin silabear a los 4 años de edad.

Los datos estadísticos del análisis de regresión de estas variables se muestran en la tabla 3. La tabla 4 recoge los resultados del screening.

Tabla 3.
Análisis de la regresión logística por el Método Forward utilizando como variable dependiente la puntuación de CI

Variable	B	S.E.	Wald	Sig
V1	3,3416	1,4021	5,6801	0,0006
V2	12,0357	25,5031	0,2227	0
V3	1,577	0,5545	8,0885	0,0025
V4	1,0414	0,5099	4,171	0,0368
V5	2,9537	1,3208	5,0011	0,0089
Constant	0,8128	0,2958	7,5495	

Tabla 4.
Resultados del Screening (N = 138)

	Superdotados	No-superdotados
Screening +	71	11
Screening -	14	42
TOTAL	85	53

La consideración de estas variables permitió obtener un método de screening con las siguientes características de validez:

- Sensibilidad = 83,5% (I.C. 75,65%-91,42%)
- Especificidad = 79,25% (I.C. 68,33%-90,17%)
- Razón de probabilidad = 6,45

Este **método de screening identificó al 83,5% de los niños superdotados** (de cada 100 niños observados, la prueba ofrecía un resultado positivo en casi 84). El intervalo de confianza calculado al 95% iba del 75,65% a 91,42%.

La **especificidad** o capacidad de detectar como negativos a los niños no superdotados es de un **79,25%** (de cada 100 niños no superdotados, la prueba ofrecería un resultado negativo en casi 80). El intervalo de confianza calculado al 95% va de 68,33% a 90,17%.

La **razón de probabilidad** o relación entre los verdaderos positivos (niños con superdotación identificados como positivos en el screening) y los falsos positivos (niños sin superdotación identificados como positivos en el screening) es de 6,45. Por cada niño normal clasificado por el screening como superdotado (falso positivo) se tiene algo más de 6 niños superdotados clasificados como tales (verdaderos positivos).

La **variable más significativa** de nuestro estudio es la habilidad de **leer un libro fácilmente a la edad de 4 años**, hasta el punto de que el 100% de la muestra que demostró esta capacidad (n = 31) eran superdotados, aunque el

64% de los niños superdotados (n = 55) no lo hacían. Esta capacidad lectora no había sido previamente identificada como un indicador de superdotación de forma empírica (Perleth y cols., 1993). Terman (1925) encontró que una de las pocas variables en la cuál los niños excepcionalmente superdotados de su estudio (con un CI por encima de 170) diferían de los superdotados medios era el establecimiento muy temprano de la lectura; mientras Hollingworth (1926) también apreció que el desarrollo temprano de la lectura era una de las variables que más claramente diferenciaba niños superdotados de niños de capacidades medias (como se cita en Gross, 1998).

Otra variable significativa de nuestro estudio es el **aprendizaje del alfabeto a edad temprana**. Esta variable parecía marcar la diferencia entre los niños con puntuaciones de CI de 130 y aquellos que superaban el 145. Según Gross (1998) la razón de por qué las habilidades avanzadas en lectura de muchos niños superdotados no se desarrollan podría ser que a pesar de que estos niños muestran un deseo irresistible de aprender a leer, muchos padres no animan este comportamiento ya que sus amigos o profesores de Educación Infantil les han dicho que no deberían ayudar al desarrollo de la capacidad lectora de sus hijos. Es importante reconocer que los niños que demuestran habilidades lectoras, verbales y motrices tempranas es poco probables que hayan sido alentados por sus padres; es mucho más probable que estén exhibiendo su natural precocidad, la cual se asocia a la superdotación intelectual (Gross, 1998).

Marjoran y Nelson (1985) señalaron algunos **indicadores tempranos de talento matemático**, tales como la preferencia por elementos lógicos de conexión en el uso del lenguaje, interés por los dibujos geométricos y sistemas organizacionales, así como una enorme satisfacción vivida cuando juegan con puzzles y juegos de construcción. Sin embargo, no existía evidencia empírica que apoyara la validez de estos indicadores (Perleth y cols., 1993). La **construcción de puzzles**, sin embargo, ha probado ser una **variable significativa** en nuestra investigación.

Las variables relacionadas con el lenguaje del niño <u>no</u> probaron ser significativas, particularmente dado los datos recogidos en los comentarios de los padres. Este resultado coincide con los hallazgos de Browder (1994). Según este autor, no había grandes diferencias entre los informes de los padres del desarrollo del habla infantil, independientemente de si sus niños pertenecían al grupo de inteligencia por encima del nivel medio de inteligencia (CI > 125) o por debajo (CI < 95) (como se cita en Perleth y cols., 1993).

Si se estima que la prevalecía de sobredotación en la población general se sitúa en torno al 2,2%, y considerando una población de 1000 niños, la aplicación de este sistema de screening ofrecería los siguientes resultados:

- Ejemplo de 1000 niños
- Prevalencia de superdotación = 2,2%
- Screening positivos = 221
- Diagnóstico confirmado de superdotación = 18
- Niños superdotados no seleccionados = 4

1.h) CRITERIOS DE CORRECCIÓN DEL TEST DE SCREENING

Se seleccionará para la evaluación diagnóstica a realizar posteriormente por los psicólogos al niño que según las respuestas de los padres, maestros o pediatras al Test de Screening cumpla con alguna de las siguientes propuestas:

- **Una** habilidad del apartado A.
- **O las dos** habilidades del apartado B.

- A: El niño muestra o en su momento mostró **una** de las siguientes habilidades:

- Identificación de un mínimo de 6 colores a los 1,5 años de edad.
- Realización de un puzzle, de al menos 20 piezas, a los 2,5 años de edad.
- Lectura de un libro a los 4 años.

Si fuera más de una de las anteriores variables las que el niño cumpliese, lo único que significaría es reconfirmar el que el niño pasa el Test de Screening con una de ellas, es suficiente, para que el niño pase el Test de Screening.

- B: El niño presenta o en su momento presentó **las siguientes dos** habilidades:

- Conocimiento de al menos 18 letras del abecedario a los 2,5 años de edad.
- Capacidad de contar hasta 10 a los 2,5 años de edad

APLICACIÓN DEL TEST EN DIFERENTES PAÍSES

2.a) Objetivos

- Para su validación.
- Comprobar si los superdotados tienen un desarrollo distinto al de los niños normales y si este desarrollo es similar en diferentes países.

2.b) Plan de aplicación del Test

- Creación de un cuestionario para ser respondido por los padres de niños de 4, 5 y 6 años en las escuelas.
- Se ofertó el Test de screening, con el Cuestionario, a diferentes países a través de universidades y/o ministerios de educación mediante un acuerdo firmado de colaboración de investigación.
- Temporalización: 1997-2001.

Los **países** que aceptaron la investigación fueron los siguientes: España, Yugoslavia, Ecuador, Rumania, Brasil, Argentina, India, Colombia, México, Rusia y Portugal. Algunos de estos países no han podido finalizar o realizar la misma por motivos económicos, políticos o por otras circunstancias.

2.c) Países que han finalizado la investigación y responsables

En la actualidad los países que han concluido la investigación son los siguientes: España, Yugoslavia, Rumania, Brasil, Colombia y México.

Las instituciones y personas responsables de la misma han sido:

- **Colombia, Universidad de Antioquia. Responsable, Prof. Dr. Queipo Franco, Decano de la Facultad de Pedagogía. Coordinador, Dr. Santiago Correa catedrático de pedagogía, y Profesoras Ana Elsy Díaz y Ruth Elena Quirós. Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: Junio de 2000.**
- **España, Ministerio de Educación y Cultura. Responsable, Mª. Antonia Casanovas, Subdirectora Gral. de educación especial y atención a la diversidad del MEC. Fecha de inicio: Septiembre de 1997. Fecha de finalización: Mayo de 1999.**
- **Brasil, Universidad Paulista y UNIP/objetivo. Responsable, Prof. Dra. Marilia Ancona, Pro-rectora de cursos de doctorado. Coordinadora, Profesora Christina Cupertino. Fecha de inicio: Enero de 1998, fecha de finalización: 2000.**
- **México, Universidad de Guadalajara. Responsable, Mtra. Silvia Valencia Abundiz, Jefe del Dpto. de Psicología Aplicada. Coordinadora, Profesora Dolores Valadez. Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: 2000.**
- **Rumania. Universidad AL.I. Cuza. Responsable, Prof. Dr. Teodor Cozma, Decano de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Coordinadora Dra. Carmen Cretu, Directora Gral. de Formación del Profesorado del Ministerio de Enseñanza en Bucarest (Rumania). Fecha de inicio: Enero de 1998. Fecha de finalización: Febrero de 2001.**
- **Yugoslavia, Visa Skola za Obrazovanje Vaspistaca Vrsac (Teacher´s College in Vrsac). Coordinadores Dr. S. Maksic, Dr. S. Gasic-Pavisic y Dr. Grozdanka Gojkov, Director of Teacher´s College. Fecha de inicio: 1998. Fecha de finalización: Julio de 2000.**

2.d) Resultados obtenidos de la investigación sobre la validación del test de screening

RESULTADOS:

Tabla 5
Aplicación del test screening: cuestionarios cumplimentados y niños seleccionados. Resultados por países.

PAISES	CUESTIONARIOS CUMPLIMENTADOS	NIÑOS SELECCIONADOS	% SELECCIÓN
MÉXICO	**702**	**46**	**6,55**
BRASIL	**393**	**33**	**8,40**
COLOMBIA	**650**	**30**	**4,62**
RUMANIA	**281**	**40**	**14,23**
ESPAÑA	**738**	**63**	**8,54**
YUGOSLAVIA	**675**	**41**	**6,07**
TOTAL	3439	253	7,36

Tabla 6
Aplicación del test screening: muestra seleccionada y evaluada. Resultados en cada país.

PAISES	NIÑOS SELECCIONADOS	NIÑOS EVALUADOS	% SELECCIÓN
MÉXICO	**46**	**37**	**80,43**
BRASIL	**33**	**28**	**84,85**
COLOMBIA	**30**	**13**	**43,23**
RUMANIA	**40**	**16**	**40**
ESPAÑA	**63**	**63**	**100**
YUGOSLAVIA	**41**	**23**	**56,10**
TOTAL	253	180	71,15

Tabla 7
Aplicación del test screening: muestra evaluada e identificada. Resultados en cada país.

PAISES	NIÑOS EVALUADOS	NIÑOS IDENTIFICADOS	% SELECCIÓN
MÉXICO	**37**	**9**	**24,32**
BRASIL	**28**	**7**	**25**
COLOMBIA	**13**	**7**	**53,85**
RUMANIA	**16**	**7**	**43,75**
ESPAÑA	**63**	**16**	**25,40**
YUGOSLAVIA	**23**	**4**	**17,39**
TOTAL	180	50	27,78

Tabla 8
Aplicación del test screening: cuestionarios cumplimentados y niños identificados. Resultados en cada país.

PAISES	CUESTIONARIOS CUMPLIMENTADOS	NIÑOS IDENTIFICADOS	% SELECCIÓN
MÉXICO	**702**	**9**	**1,28**
BRASIL	**393**	**7**	**1,78**
COLOMBIA	**650**	**7**	**1,08**
RUMANIA	**281**	**7**	**2,49**
ESPAÑA	**738**	**16**	**2,17**
YUGOSLAVIA	**675**	**4**	**0,59**
TOTAL	3439	50	1,45

Tabla 9
Aplicación del test screening: niños seleccionados y niños que podrían haber sido identificados. Resultados en cada país.

PAISES	NIÑOS SELECCIONADOS	SELECCIONADOS PERO NO IDENTIFICADOS	NIÑOS QUE PODRÍAN HABER SIDO IDENTIFICADOS
MÉXICO	**46**	**9**	**2**
BRASIL	**33**	**5**	**1**
COLOMBIA	**30**	**17**	**9**
RUMANIA	**40**	**24**	**8**
ESPAÑA	**63**	**0**	**0**
YUGOSLAVIA	**41**	**18**	**2**
TOTAL	253	73	22

Los 6 países que han facilitado hasta el momento sus resultados han supuesto la participación en la **aplicación del test de screening de un total de 3439 niños**, que permitieron la selección de 253 niños con presumible superdotación intelectual. El test de screening permitió, pues, seleccionar a un 7,36% de los encuestados (valores que fluctúan, según países, desde un 4,62% a un 14,23%). Con ello se establece que el **colectivo que precisará de posteriores intervenciones diagnósticas es bastante reducido, implicando una carga de trabajo dentro de unos límites bastante aceptables**.

La evaluación psicológica no pudo realizarse en los 253 niños y sólo 180 (71,15% de los seleccionados) fueron atendidos y estudiados para su confirmación.

Los niños en los que se confirmó la superdotación intelectual fueron 49. El porcentaje, pues, de confirmación de superdotación ofrece un valor medio de 27,22%. **En términos globales, por cada cuatro** (realmente 3,6) niños que cumplen alguno de los requisitos del test de screening, **uno se confirma y diagnóstica como superdotado, lo que ofrece un alto nivel de rentabilidad del test de screening**.

Los resultados suponen haber obtenido, en relación al colectivo inicial que cumplimentó el test de screening, **la identificación** como superdotados de un **1,42% del colectivo**. Debe indicarse **que no pudo realizarse la valoración psicológica en 73 niños que sí habían resultado seleccionados por el test de screening. Si hubiera sido posible la evaluación de estos 73 niños que pasaron el test de screening, se podría haber identificado un 2,06% del colectivo inicial.**

Datos que se preveían obtener:

- **Colectivo de 1000 niños.**
- **Prevalencia de superdotación = 2,2%**
  - Positivos al screening = 221
  - Se confirmarían el diagnóstico de superdotación = 18
  - Niños superdotados sin seleccionar = 4

Validez real del test de screening considerando los datos de la investigación del conjunto de los 6 países:

- **Colectivo de 1000 niños.**
- **Prevalencia de la superdotación = 2,2%**
  - Positivos al screening = 74
  - Niños realmente evaluados= 53

- ❖ Confirmados como superdotados = 15
- ❖ Superdotados no seleccionados = 7

➢ Si se hubieran evaluado los 74:

- ❖ Se podrían haber confirmado = 22
- ❖ Hubiera quedado sin seleccionar =1

Es decir, que **la validez real del test** es mayor que la que en un principio se predecía, a nivel empírico, puesto que:

a) es menor el número de niños que pasan el test de screening. En el ámbito empírico se esperaba que de cada 1000 niños pasaran el test de screening 221, y en realidad de los 1000 niños, sólo lo pasaron 74. Lo que significa una reducción importante del esfuerzo y gasto económico que requiere la posterior evaluación diagnóstica individual que es necesario realizar a los niños que pasan el test por los psicólogos.
b) Por otro lado, y aun considerando lo anteriormente expuesto, es mayor el número de niños identificados que el que el test, empíricamente predecía. El test en el ámbito empírico predecía que de cada mil niños, 4 niños posiblemente superdotados, dejarían de ser captados, y la validez real es que de cada 1000 niños un sólo niño, posiblemente superdotado, dejó de ser captado.

En cuanto a las **condiciones en que se desarrolló el trabajo** hay que señalar que **cada país fue autónomo** a la hora de poner en práctica el test de screening, de tal modo que la experiencia se ha realizado en condiciones muy similares a las habituales de trabajo de cada grupo y país. Debe señalarse, así mismo, que, en algunos de estos países (Yugoslavia, Rumania y Colombia), existían en el momento del estudio condiciones sociales y económicas deficitarias que nos permitieron comprobar que aún en condiciones desfavorables el test de screening es eficaz en la selección de los niños.

En la mayoría de los países los colectivos escogidos para llevar a cabo el trabajo implicaban una amplia representación de las clases sociales y económicas.

A la hora de la evaluación de los niños que pasaron el test de screening se utilizó en algunos casos, por decisión del propio país, el Stanford-Binnet (Terman-Merrill, forma L-M) o la escala Wechsler para medida de la inteligencia.

2.e) Conclusiones:

A la vista de los resultados anteriores podemos **concluir** lo siguiente:

- Los niños superdotados intelectualmente tienen un desarrollo diferente al del niño normal.
- El desarrollo de los niños superdotados es similar en los diferentes países.
- El test de Screening posibilita la detección de niños superdotados en clases desfavorecidas.
- El test de Screening se puede realizar con la periodicidad que se crea oportuna, puesto que no requiere de condiciones especiales. No requiere condiciones estrictas de aplicación.

- El test de Screening posibilita la detección de niños normalmente con niveles altos de inteligencia.

Tabla 10
Aplicación del Test Screening: distribución de los evaluados e identificados conforme a sus niveles de C.I. en cada país

PAISES	TOTAL EVALUADOS	C.I. <100	C.I. 100-124	C.I. 125-129	C.I.>129
MÉXICO	**37**	**1**	**13**	**14**	**9**
BRASIL	**28**	**3**	**12**	**6**	**7**
COLOMBIA	**13**	**1**	**1**	**4**	**7**
RUMANIA	**16**	**0**	**7**	**2**	**7**
ESPAÑA	**63**	**4**	**29**	**14**	**16**
YUGOSLAVIA	**23**	**2**	**9**	**8**	**4**
TOTAL	180	11	71	48	50
		6,11%	**39,44%**	**26,67%**	**27,78%**

- La rentabilidad es muy alta pues de cada 3,6 niños que superen el test de Screening al menos uno será superdotado.
- Cuando ocasionalmente pasan el test de Screening niños con niveles bajos de capacidad intelectual, es necesario descartar algún posible trastorno (por ejemplo, hiperlexia del niño psicótico).
- En cierto modo se confirma la teoría de que en el extremo derecho de la curva, el porcentaje de la población que reúne las características de superdotación intelectual es del 2,2 %.

COMPARACIÓN CON OTROS MÉTODOS DE SCREENING

Existen pocos estudios sobre indicadores específicos de alta capacidad de aprendizaje y, dentro de éstos, **no es fácil encontrar evidencias empíricas**.

No existen muchos métodos de screening que puedan ser aplicados a niños menores de 6 años, y los pocos disponibles no tienen una base empírica sólida. Los estudios de identificación de niños superdotados por el profesorado sugieren una baja fiabilidad con este acercamiento (Pegnato y Birch, 1959). Postlethwaite y cols. (1995) citaron un índice de sensibilidad del 45% y un nivel de especificidad del 73%. En parte, esto podría atribuirse a una falta de entrenamiento en el profesorado en este área (Fatourus, 1986) y/o a una resistencia general entre el profesorado a la identificación de los niños superdotados (Rost, 1993).

Postlethwaite y cols. (1995) encontraron que si el grupo de tests de inteligencia y logro académico era utilizado de forma conjunta el nivel de sensibilidad ascendía hasta el 97%, concluyendo que esta conjunción era el modo más apropiado de identificar a estos niños. Sin embargo, este método no es aplicable en la identificación de niños a una edad tan temprana ni los autores aportan los datos sobre la especificidad del método.

Robinson y Olszewski-Kubilius (1997) apuntan que el screening en escuelas, en general, se realiza junto con la selección de servicios especiales, cuando éstos existen. Los requisitos varían mucho, pero la mayoría incluye una prueba grupal de capacidad mental o aptitud académica y una prueba grupal de rendimiento. En algunos distritos se emplean estas pruebas como métodos de screening, y se evalúan menos niños individualmente. En ocasiones se incluyen escalas de comportamiento aplicadas por maestros y padres y/o determinaciones de creatividad (generalmente originalidad o fluidez de ideas), pero se las otorga menos valor.

Evidentemente estos métodos son mucho más costosos, y si bien el nivel de sensibilidad puede llegar a ser elevado (hasta al 97%) como hemos comentado anteriormente, carecen del valor de la especificidad y no es apropiado para niños pequeños.

Dado que los métodos de screening, los impresos de designación y las escalas de clasificación, a menudo, se elaboran de manera local con poca o ninguna atención sobre su validez o fiabilidad, es preferible utilizar formularios o escalas que hayan sido desarrollados de forma cuidadosa y probadas de forma empírica en la vida real (Feldhusen y Jarwan, 1993) como es el caso del Test del que estamos haciendo referencia.

Aun así, como en todas las propuestas de preselección a partir de considerar en la misma todos los niños que pasan el Test de Screening, es importante considerar que fijar el punto de corte a partir del cual se considera o no adecuado realizar el oportuno diagnóstico, no debería condicionar que ignoremos evidencias de otras fuentes.

CONCLUSIONES

La cuarta disposición de la **Recomendación 1248 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (1994)** sobre la educación de los niños superdotados señala la importancia que tiene reconocer las necesidades del niño lo antes posible, y proporcionarle un tratamiento educativo específico adaptado a niños superdotados desde que van a Educación Infantil en adelante. En la misma recomendación se observa la necesidad de desarrollar métodos de identificación.

Este **método de screening facilita y posibilita la igualdad de oportunidades educativas para todos los niños**, independientemente de su clase social de una forma sencilla, fácil y extremadamente económica. La evaluación de los niños que evidenciaron signos de superdotación podrá ser propuesta para confirmar el diagnóstico.

Concluyendo, reseñar el papel decisivo que juega el uso de las oportunidades de educación en estos alumnos: estudios sobre niños intelectualmente adelantados en Educación Primaria revelan que, como grupo, en la vida adulta, permanecen significativamente adelantados y obtienen logros competitivos relativamente altos. Sin embargo, lo que es verdad para el grupo, no lo es para todos los individuos. Las oportunidades de escolaridad, de orientación y las condiciones económicas y sociales, así como los cambios en los roles de las mujeres, afectan significativamente esos resultados, al igual que las aptitudes sociales y la determinación individual (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997). Todos los niños merecen amar la escuela y tener la oportunidad de aprovechar al máximo sus posibilidades.

NOTA:

Organismos y Entidades que han finalizado la investigación y responsables (posteriores a la validación del test).

- Institución responsable en **Ecuador** para la aplicación y administración del Proyecto, el **Ministerio de Educación de Ecuador; División Nacional de Educación Especial**, Coordinadora de la Investigación Dra. Elisa Espinosa Marroquín, por parte del Departamento de Educación Especial de Pichincha la Lcda. Lilían Vinuesa y la Lcda Sara Guamán y el Director del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Psicológicas Profesor Dr. Oswaldo Montenegro: Quito (Ecuador). Fecha de inicio: Octubre de 1998. Fecha de finalización: 2001.
- Institución responsable en **Mendoza** (**Argentina)** para la aplicación y administración del Proyecto, el **Instituto San Bernardo de Claraval**, Coordinadora de la Investigación Psicopedagoga Cecilia Affronti, Mendoza (Argentina). Fecha de inicio: 1998. Fecha de finalización: 2004.
- Institución responsable en **Santa Marta (Colombia)** para la aplicación y administración del Proyecto, la **Universidad del Magdalena**, grupo de Investigación Cognición y Educación, integrado por Elda Cerchiaro Ceballos, Ligia Sánchez Castellón, Enrique Tapia Pérez y dirigido por Carmelina Paba Barbosa. Fecha de inicio: Junio de 2005. Fecha de finalización: Diciembre de 2006.
- Institución responsable en **Jaén (España)** para la aplicación y administración del Proyecto, la **Delegación Provincial de Educación, Servicio de Ordenación Educativa**, Coordinador de la Investigación Juan Herrera. Fecha de inicio: Mayo de 2005.
- Institución responsable en **Costa Rica** para la aplicación y administración del Proyecto, MsC. Rodrigo Arias, Rector de la **Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica**, Coordinada la Investigación por Krissia Morales. Fecha de inicio: Febrero de 2006.
- Institución responsable en **Provincia de Jujuy (Argentina)** para la aplicación y administración del Proyecto, el **Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de la Provincia de Jujuy**, grupo de Investigación coordinado por Viviana Jadilla. Fecha de inicio: Junio de 2006.

ANEXO

Creemos interesante proponer las **siguientes variables para someterlas a investigación** y poder encontrar un perfil que ayudara en mayor medida a la identificación y conocimiento del desarrollo del alumno superdotado intelectualmente. Dichas variables, a modo de cuestionario, han sido utilizadas para la elaboración del test. Igualmente se incluyen **los resultados** obtenidos en **España** (Cantabria).

a) Variables relacionadas con el desarrollo motor:

. Gatear a los 6 meses.
. Andar a los 9 meses.
. Recortar con tijeras a los 2,5 años.
. Andar en bici, patines y/o saltar a la comba a los 4 años.
. Empezar a escribir con letras mayúsculas a los 3,5 años.

b) Variables relacionadas con el desarrollo del Lenguaje:

. Decir la primera palabra a los 6 meses.
. Decir la primera frase a los 12 meses.
. Mantener una conversación a los 24 meses.
. Tener un vocabulario avanzado a los 24 meses.
. Preguntar por las palabras nuevas que no conoce a los 3 años.
. Conocer y manejar parentescos (emplear palabras como hermano, tío, tía, abuelo, etc.) a los 2,5 años.

c) Variables relacionadas con el desarrollo cognitivo:

. Dibujar la figura humana (cabeza, tronco y 4 extremidades) a los 2,5 años.
. Contar hasta 10 a los 2,5 años.
. Hacer puzzle de 20 piezas a los 2,5 años.
. Leer cifras de cinco o más dígitos a los 5 años.
. Manejar el reloj (identificando horas, medias y cuartos en sistema analógico) a los 5 años.
. Estar muy interesado por lo que le rodea, preguntar por el origen de las cosas y tener gran curiosidad y deseo de aprender "todo" desde los 2 años.
. Aprender los colores (al menos seis colores) a los 18 meses.
. Conocer el abecedario en mayúsculas (al menos dieciocho letras) a los 2,5 años.
. Empezar a leer a los 3,5 años.
. Leer un libro con facilidad a los 4 años.
. Conocer el nombre y apellido de todos los niños de la clase en el primer trimestre del curso.
. Memorizar cuentos, canciones y oraciones a los 2,5 años.
. Interesarse por la ortografía de las palabras a los 4 años.
. Copiar un rombo a los 4 años.
. Ver películas de vídeo a los 2,5 años.

d) Variables de Autoayuda:

. Aprender a mantenerse limpio al año y medio (control de esfínteres diurno y nocturno).
. Elegir su propia ropa a los 3 años.
. Vestirse y desvestirse completamente a los 4 años.

e) Variables relativas a la Socialización:

. Liderazgo (siguen sus juegos y es invitado por lo menos al 75 por 100 de los cumpleaños de los niños de la clase) a los 6 años.
. Relacionarse con personas mayores y gustar de jugar con niños mayores que él a los 4 años.
. Tener dificultades en la relación con sus iguales a los 4 años.

ESTUDIO EN ESPAÑA (CANTABRIA). RESULTADOS:

1- El recuento de los datos suministrados evidencia que el número de niños a partir de la tabla observacional ha sido de 63 niños, lo que supone que el 8,5% del colectivo estudiado (63/738) ha ofrecido un cribaje positivo.

2- La aplicación de las técnicas de diagnóstico a los 63 niños seleccionados ha permitido confirmar superdotación intelectual en 16 de ellos, atendiendo al criterio expresado en el Proyecto de estudio que considera superdotación a los CI>129.

3- La prevalencia de superdotación intelectual se cifra en torno al 2,2% - 3% de la población general, lo que hace suponer un total entre 16 y 22 niños superdotados en el colectivo en estudiado (738 niños).

4- La tabla observacional ha permitido, pues, seleccionar entre un 72% y un 100% de todos los niños superdotados del colectivo (16/22 - 16/16).

5- Los niños superdotados no captados fluctúan entre 0 y 6.

6- La tabla observacional ofrece unos resultados efectivos y eficientes, al permitir seleccionar, al menos, 3 de cada 4 niños con superdotación intelectual, siendo preciso aplicar los métodos diagnósticos individualizados de superdotación a tan sólo un 8,5% de todo el colectivo estudiado. La tabla observacional pasada a todo el colectivo es cumplimentada por los padres y requiere de unos pocos minutos para su valoración.

Las conclusiones se presentaron en el 14ºth World Conference for Gifted and Talented Children que se celebró en Barcelona en el 2001.

Para un mayor conocimiento o mayor profundización sobre la investigación se pueden consultar las siguientes publicaciones:

- Benito, Y. y Moro, J. (1997): **Proyecto de Identificación Temprana para alumnos superdotados**. Madrid, Ministerio de Educación de España.
- Benito, Y. y Moro, J. (1997): **Tabla de Observación de Desarrollo y Aprendizaje de niños de 4, 5 y 6 años**. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura de España.
- Benito, Y. y Moro, J. (2002): **Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual.** Madrid, Psymtec Material Técnico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFIAS

Albert, R.S. (1975): Toward a behavioural definition of genius. American Psychologist, 30.

Albert, R.S. (1980): Family positions and the attainment of eminence: A study of special family positions and special family experiences. Gifted Child Quarterly.

Alencar, E.S. (1986): **Psicología e Educaçao do superdotado**. Sao Paulo: EPU.

Alonso, J.A. (1993): Personal and Social Adaptation of Gifted Children. In X Conference World Council for Gifted and Talented Children: A Gifted Globe, University of Toronto (Canadá).

Alonso, J.A. y Benito, Y. (1992): Intervenciones educativas en superdotados. En Benito, Y. (Ed.): **Desarrollo y Educación del superdotado**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996): **Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria**. Madrid: Narcea.

Benito, Y. (1990, 3ª edición): **Problemática del niño superdotado**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1992, 2ª edición): **Desarrollo y Educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1993): Características más comunes a los niños superdotados. Necesidades educativas especiales. Y Evaluación de las Funciones Integradoras, de Razonamiento, Metacognitivas y de Potencial de Aprendizaje en niños superdotados. En Comunicaciones I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Intervención Psicoeducativa. Madrid: Editorial Complutense, 1991.

Benito, Y. (1994, 2ª edición): **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1996): Capacidad Metacognitiva y Estrategias Cognitivas de resolución de problemas matemáticos y de transformación y de inducción de estructuras en superdotados. Ideacción, revista en español sobre superdotación (7). Valladolid: Centro "Huerta del Rey".

Benito, Y. (1997): **Inteligencia y algunos factores de personalidad**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1999): **¿Existen los superdotados?**. Barcelona: Praxis.

Campione, J.C., Brown, A.L. & Ferrara, R.A. (1982): Mental retardation and intelligence. In Sternberg, R.J. (Ed.): **Handbook of human intelligence**. Cambridge: Cambridge University Press.

Colom, B.R. (1995): **Tests, inteligencia y personalidad**. Madrid: Pirámide.

Conseil de L'Europe -Comission de la Culture et de l'Education (1993): **Projet de Rapport sur les Enfants Doués dans les Systèmes Scolaires**.

Conseil de L'Europe -Comission de la Culture et de l'Education (1994): **Recomendation**.

Coriat, A.R. (1990): **Los niños superdotados**. Barcelona: Herder.

Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (1993): Gifted and talented youth for educational programs. In Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H.: **International Handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press.

Fernández-Ballesteros, R. (1980): **Psicodiagnóstico**. Madrid: Cincel.

Foster, W. (1986): Giftedness: The mistaken metaphor. In Maker, C.J. (Ed.): **Critical issues in gifted education, Vol. 1**. MD: Aspen, Rockville.

Gagné, F. (1985): Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. Gifted Child Quarterly, 29.

Gagné, F. (1989): Peer nomination as a psycometric instrument: Many questions asked but few answered. Gifted Child Quarterly, 33.

Gagné, F. (1991): Toward a differentiated model of giftedness and talent. In Colangelo, N. & Davis G.A. (Eds.): **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn and Bacon.

Gagné, F. (1993): Constructs and Models pertaining to exceptional human abilities. In Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.H.: **International Handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press.

Gagné, F. (1995): From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. **Roeper Review**, December.

García Yagüe, J. y otros (1986): **El niño bien dotado y sus problemas**. Madrid: Cepe.

Gross, M.U. (1998): Early Indicators of Intellectual Giftedness. Newsletter of the World Council for Gifted and Talented Children, Fall, Vol. 17, Number 3.

Heller, K.A. (1993): Structural tendencies and issues of research on giftedness and talent. In Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.H.: **International Handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press.

Hultgren, H. (1992): Aceleración en Intervención educativa en niños superdotados. En Benito, Y. (Coord.): **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Jackson, N.E. (1994): Precocious reading of English: Origins, structure, and predictive significance. In Klein, P.S. & Tannenbaum, A. (Eds.): **To be young and gifted**. Norwood: Ablex.

Landau, E. (1988): Formulando preguntas creativas para el futuro. En Freeman, J.: **Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos**. Madrid: Santillana.

Lewis, M. & Michalson, L. (1988): El bebé superdotado. En Freeman, J.: **Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos**. Madrid: Santillana.

Macotela, S. (1994): Educación Especial. En Puente, A.: **Estilos de aprendizaje y enseñanza**. Madrid: Cepe.

Ministerio de Educación y Ciencia (1990): **Guía Funcional del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1991): **La educación de los alumnos superdotados**. Centro Nacional de recursos para la Educación Especial. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Passow, A.H. & others (1955): **Planning for Talented Youth**. New York: Teachers College Press.

Perleth, C., Lehwald, G. & Browder, C. (1993): Indicators of high ability in young children. In Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.H.: **International Handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press.

Plomin, R. & DeFries, J.C. (1998): Genética y cognición. Investigación y Ciencia. Julio.

Poortinga, Y.H. (1979): Objetions against the use of tests: the result of an international survey. Bull. Comission Inter. Tests, 11

Postlethwaite, K., Deans, M. & Denton, C. (1995): Alumnos superdotados en las escuelas de Oxfordshire. En Jones, N. & Southgate, T.: **Organización y función directiva en los centros de integración**. La Muralla, Madrid.

Robinson, N. (1993): Indentifiyng and Nurturing gifted, very toung children. In Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.H.: **International Handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press.

Robinson, N. & Olszewski-Kubilius, P.M. (1997): Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. Pediatrics in Review, Vol. 18, nº 3.

Silverman, L.K. (1998): Early Childhood. [www.gifteddevelopment.com].

Silverman, L.K. & Kearney, K. (1989): Parents of the extraordinarily gifted. Advanced development, 1.

Snow, R.E. & Yalow E. (1988): Educación e Inteligencia. En Sternberg R.: **Inteligencia humana III**. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (1985): Cognitive development in the gifted and talented. In Horowitz, F. & O'Brien, M. (Eds.): **The gifted and talented: Developmental perspectives**. Washington.: American Psychological Association.

Tourón, J., Peralta, F. y Repáraz, Ch. (1998): **La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas**. Pamplona: Eunsa.

Verdugo, M.A. (1994): Evaluación y clasificación. En Verdugo, M.A.: **Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica**. Madrid: Siglo XXI.

Vygostky, L.S. (1978): **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo.

White, B.L. (1971): **Human Infants: Experience and Psychological Development**. New Jersey: Englewood Cliffs.

White, B.L. (1988): Capacidad y sobredotación. En Freeman, J.: **Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos**. Madrid: Santillana.

EDUCACION DEL ALUMNO CON SUPERDOTACION, EN SITUACION DE RIESGO

Rosa Marne Stabile de Uicich
Magister en Educación Psicoinformática
Profesora en Ciencias de la Educación y Educación Especial
Viedma, Argentina
marne@rnonline.com.ar

RESUMEN

En este trabajo se continúa la línea de investigación iniciada en el año 1998, que comenzó con el estudio de las estrategias de pensamiento puestas en juego por educandos cognoscentes con superdotación intelectual.

En una segunda etapa, se estudian y analizan esas estrategias en un grupo de educandos talentosos situados en situación de riesgo biológico y familiar/ social.

Como resultado de los estudios realizados, se pudo constatar la existencia en este sector, de una mayor capacidad de resistencia-Resiliencia- para la superación de las adversidades y crisis que los afecta.

En una tercera etapa, se procede al análisis de las indagaciones, desde una postura pedagógica crítica que toma en cuenta que el niño o joven talentoso no debería ser considerado sólo como sujeto inteligente sino poseedor de un cuerpo/sujeto resistente que intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles.

Con ese marco, la presentación se dirige al seguimiento de los actores estudiados, quienes son consultados y participan aportando sus testimonios verbales y/o escritos, cuyos registros contribuyen a corroborar o relativizar los supuestos teóricos, hipótesis y producciones precedentes .Una de las conclusiones obtenidas es que a pesar de poner en juego su capacidad de resiliencia, las presiones ejercidas dejan “marcas“ o "cicatrices" en su subjetividad cuando intentan resistirse a la cultura dominante.

“Hoy el mundo no quiere genios humanos; lo honesto sería decir: Quiero una máquina neuronal de alto procesamiento tecnológico”
Pablo M.15 años

INTRODUCCION

De las conclusiones elaboradas en los anteriores Congresos auspiciados por Ficomundyt (1) se constata que en los países sudamericanos no se favorece la investigación como sustento del accionar pedagógico y hay carencia de programas para la detección y atención de los talentos. Con excepción de algunas valiosas experiencias aisladas en el área de la educación en general, se continúan aplicando enfoques tradicionales sin un trabajo previo de reconceptualización de los fines de la enseñanza, y de revisión de las metodologías de abordaje, intervención y evaluación.

Tampoco se perciben progresos importantes en un área del conocimiento referido a la naturaleza, características y procesos involucrados en el aprendizaje de aquellos educandos talentosos en situación de riesgo biológico, familiar y social.

DESARROLLO

El fenómeno pluricausal de la falta de calidad educativa percibida en la escuela secundaria de nuestro país, resulta particularmente nefasto para los adolescentes talentosos, quienes por las características del sistema, no pueden desarrollar sus potencialidades y conforman el consabido grupo de los alumnos aburridos, decepcionados, desmotivados, desinteresados, o aislados, cuando no de los denominados difíciles por ser problemáticos, conflictivos, cuestionadores y hasta violentos. Muchos de ellos se encuentran en situación de riesgo, lo que acentúa el estado de indefensión. Por otra parte los evidentes cambios sociopolíticos ocurridos en nuestro país, que intenta salir de la crisis de años anteriores, exigen favorecer la investigación en especial aplicada y a partir de allí una transformación de las prácticas educativas para intentar revertir esa injusta situación.

La cuestión legal

Existen leyes para la atención educativa pública estatal de alumnos con estas características, pero no se cumplen .Se expresa en el Capítulo VII de Regímenes Especiales de la Ley Federal Argentina de Educación, en el Artículo 33°, inciso a) que: “Las autoridades educativas especiales, organizarán o facilitarán la organización de programas a desarrollarse en los establecimientos comunes para la detección temprana, la ampliación de la formación y el seguimiento de los alumnos/as con capacidades o talentos especiales.”Hay que estar atentos a la reforma de la Ley Federal vigente, para que las instituciones y padres se involucren y actúen con fuerte presión para que se concrete la organización de programas adecuados.

La Educación Especial puede convertirse entonces en uno de los medios que posibilite la reconceptualización, transformación y la innovación en el sentido de una escuela inclusiva, que pueda promover los cambios y aceptar el desafío de educar a todos los alumnos, respetando su singularidad.

Algunos antecedentes

* En la provincia de Río Negro, desde el año 2001 al 2003, el Equipo Técnico de Educación Especial del Consejo Provincial de Educación, realiza una interesante experiencia. Con aplicación de encuestas a todas las escuelas primarias, capacitación de recursos humanos, elaboración de documentos, exposiciones a través de Aula Virtual y finalmente con la selección de 2 escuelas piloto para concretar la experiencia de atención a los alumnos talentosos, pareciera que el tema ya estaba instalado. Hubo sensibilización y toma de conciencia comienzo de acciones, pero… se produjo el cambio de las autoridades educativas, lamentablemente, y las semillas sembradas se perdieron con el viento en la aridez patagónica.

* En el programa de la cátedra Pedagogía Especial de la carrera Psicopedagogía de la UNC, una unidad temática se dedicaba por más de 20 años y hasta el 2004, a la atención de la superdotación. Actualmente se ha eliminado del Programa. Entendiéndola como una contribución al avance del conocimiento, se expone hoy la experiencia realizada a través de esa cátedra en el Centro Regional Viedma, en 3 etapas que finaliza en el 2005, ya fuera del ámbito universitario.

Aspectos descriptivos

El objetivo general de la investigación es: Indagar las estrategias de pensamiento y capacidad de resiliencia de un grupo de alumnos superdotados, talentosos y creativos situados en contextos de riesgo bio-socioeconómico.

Conceptualización

Contexto de riesgo bio-socioconómico en alumnos talentosos:

Se incluye en ese sector, a los niños y jóvenes que padecen algunas de estas condiciones de vida: desnutrición, enfermedades, abandono, ,aislamiento, que sufren las consecuencias de provenir en algunos casos de hogares disgregados y pobres; habitantes en algunos casos de barrios carenciados marginales y en otros, pertenecientes a sectores económicos de mayor nivel, pero que igualmente padecen la incomprensión, indiferencia, negligencia y malos tratos por parte de su familia, los compañeros o docentes precisamente por ser considerados diferentes.

Estrategias de pensamiento:

Es considerada como una forma de operacionalizar la singularidad del sentido de cada educando, cuando éste actúa como sujeto cognoscente. Al tratar de resolver un problema o encarar una situación, el razonamiento del sujeto es influido por la significación de la temática en la cuestión y de los medios que emplea.

Resiliencia:

Capacidad de una adaptación exitosa y funcionamiento positivo a pesar de las desventajas sociales y económicas que producen un alto riesgo biológico y/o psicosocial ,y de resistir a situaciones desventajosas y adversas, las que pueden superar y salir fortalecidos, transitando por caminos cultural, legal y éticamente válidos.

Es lo opuesto a vulnerabilidad que es la susceptibilidad individual a una evolución negativa.

En resumen, 3 son las condiciones para que pueda hablarse de resiliencia:

1.- Situación de alto riesgo biológico y/o psicosocial que acrecientan la vulnerabilidad;
2.- Adaptación exitosa y funcionamiento positivo que les permite la superación de las desventajas saliendo con nuevas fuerzas para seguir adelante;

3.- No utilización de estrategias ni tácticas desviadas para llegar a las metas propuestas.

De los estudios realizados en la primera etapa (2) de la investigación, se indagan las estrategias de pensamiento (3) de un grupo de 10 niños y jóvenes talentosos de 5 a 17 años. Pudo concluirse que estos alumnos POSEEN :*mayor nivel de complejidad en el razonamiento ;*pueden procesar los datos objetivos del mundo externo poniendo en juego su bagaje conceptual o saberes previos-incluyendo la fantasía e imaginación-que incorporan a la información nueva;* formulan y reformulan hipótesis, cuestionan con fundamentos; abarcan distintas áreas temáticas en profundidad; pueden enfrentarse a los cuestionamientos y contradicciones controlando la ansiedad ;revelan preocupación por acrecentar sus conocimientos dentro y fuera del ámbito escolar, * alcanzan un alto y creciente grado de abstracción. En síntesis, tienen la posibilidad de avanzar en el conocimiento científico y tecnológico en un grado muy superior- tanto cualitativa como cuantitativamente- a la media del grupo escolar de pertenencia.

En la 2da etapa, se seleccionan 6 adolescentes en situación de riesgo. Se constata la existencia de una mayor capacidad de resistencia-Resiliencia- para la superación de adversidades y crisis en forma positiva; con autonomía; facilidad para relacionarse o aislarse de los demás según las circunstancias; usar cuotas de buen humor o ironía; tener iniciativas y creatividad para enfrentar los problemas (4).

Nos detendremos en la tercera etapa. Al realizarse el seguimiento de algunos de los participantes hoy ya adolescentes y jóvenes, surgen testimonios y reflexiones espontáneas .Entonces la metodología varía hacia una modalidad participativa. Ellos se convierten en los actores principales con ricos aportes verbales y/ o escritos, cuyos registros contribuyen a corroborar o relativizar los supuestos teóricos e hipótesis o interrogantes de las producciones precedentes.

En esta 3ª etapa se toma en cuenta que el niño o joven talentoso no puede ser considerado sólo como sujeto inteligente sino también como poseedor de un cuerpo/sujeto que intenta resistir y significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación imperantes (5).

El cuerpo es concebido como un lugar de resistencia a la hegemonía cultural prevaleciente, en este caso en la escuela, al que se procura disciplinar ,ordenar en un espacio y en un tiempo seriado, homogéneo, altamente controlado, con la finalidad de procurar docilidad y uniformidad.

El alumno que nos preocupa es aquel que se resiste a esa situación, y que cuestiona las disposiciones y dimensiones de la cultura dominante. Qué estrategias, modalidades o actitudes resilientes utiliza entonces para poder sobrevivir sin sufrir heridas en la construcción de su subjetividad?

En los testimonios, que ordenamos según los indicadores empíricos utilizados en las estrategias de pensamiento y actitudes, 5 adolescentes varones manifiestan cómo intentan esa resistencia-resiliencia, tratando de no salir lastimados.

1) Nivel de complejidad del razonamiento: Les atraen los desafíos que plantea la complejidad, y les fastidia y aburre lo convencional y cotidiano.

Testimonio de P.: “Si tuviera que mirar atrás y hablar con el niño ingenuo que supe ser, no sabría qué decirle, si incentivarlo a crecer, o a desaparecer. En la primaria ¡qué orondos veía a mis compañeros con sus pequeños numeritos!: Oh, el resultado me dio 159 y a vos? A mí?...155, pero estaba medio dormido, eh…Y a vos P?... Contestaba: No sé, no me acuerdo, lo hice mal. Dar el resultado exacto era una condena temprana a un triunfalismo de pírricas victorias entre los simples de espíritu. De pequeño hacía cosas que los demás chicos no podían siquiera soñar, si demostraba mi excelencia los avasallaba y por ello me atacaban. Entonces ¿qué pasaba en mi cuerpo? Recuerdo que a mi debilidad congénita, sumaba ataques de asma, golpes de mi cabeza contra la pared dolores de estómago y vómitos, todo para no asistir a la escuela. Yo… niño caprichoso y descontrolado, mareado de tormentos y estupidez, me creía un genio, un pequeño geniecillo siempre enfermo, sin saber qué hacer. En estos días tampoco sé lo que quiero, a veces me siento identificado con aquel Fausto que no sentía gozo alguno en la vida, no tenía sed de cosas terrenas, o con el Funes de Borges, el viejo-joven, ése que no podía olvidar nada y que así envejecía.

Pensar en otras cosas de las que me demanda la escuela me salva. No querrás creerlo, pero esas “cosas“ pensadas por mí, las encontré después en otros lugares: el famoso triángulo rectángulo de Pitágoras, que descubrí jugando con una calculadora en el despacho de la psicopedagoga de la escuela. El "sfumato" que practicaba en Photoshop y demás programas de computadora, además de reglas y juegos matemáticos que después vi pulidos por Ramanujan. Cosas vividas que he encontrado en Dostoievski, ideas que Borges me adelantó... Cosas que me pasan todos los días y que otros ya han puesto en papel, para despecho mío. Cada libro escolar es una cita a la mediocridad, memorizar su contenido es fácil, pues yo mismo ya lo he imaginado o pensado. Decir estas cosas es una incitación al castigo. Es tabú equipararse a Pitágoras o Dostoiewsky. Los compañeros de clase dirán quién es este tipo para compararse con estos genios y encima decir que descubrió esas mismas cosas en su INFANCIA. Supongo que no he tenido la valentía de decir: "Sí, fui yo y qué?".Es muy difícil. Sáquenle un ojo a un matemático, seguirá leyendo, sáquenle el dominio de su cuerpo a Hawkins, seguirá trabajando; háganle creer a Einstein que no es inteligente, o que alguien lo es tremendamente más que él, se morirá inmediatamente, o caerá en la tristeza de Unamuno y sucumbirá a sí mismo. Definitivamente, ser considerado un NERD o cabeza brillante, produce heridas que pueden curarse, pero siempre quedan cicatrices…

Otro testimonio - A. escribe: Sé que en el estudio de la inteligencia hay mucho de subliminal, pero aún más hay de espectáculo. El inteligente lo es a juicio ajeno si logra sorprender, si cumple con su rol de mago, de sacar cosas de la galera. Las impresiones son difíciles de borrar, y muchas veces le pasan cosas buenas. Pero también hastío, a ese mago que no ha salido jamás de la máscara de estar dotado, que jamás se ha preguntado como sería si no fuera inteligente, que haría, cómo y para qué lo haría. Yo, de chiquito era muy charlatán. Hoy estoy demasiado podrido de hablar para sorprender así que me limito a no hablar. A veces, al dar datos mezclados, hipótesis raras y conocimientos socavados, es decir, sacar cosas de la galera, me he sentido con una euforia momentánea que me incentiva a aprender nuevos trucos. El impulso a la autoestima es demasiado grande para sentirme ignorado, pero es como una droga que necesito para no sentirme

lastimado. Me ha llevado al impulso de sentir que los demás son hormigas, para incrementar mi autoestima. Creo que la necesidad de sentirse Dios por unos momentos es el único consuelo del inteligente en demasía. Siempre viví los aprendizajes como un desafío para superarme pero lo hice en un tiempo que no debía, resulté incomprensible, y por eso fui apedreado. Como decía Descartes, respecto a las explicaciones que él daba de sus teorías, cuando preguntaba que habían entendido, siempre le respondían algo diferente de lo que él pensaba. El ser requerido por una educadora para exponer las ideas o "cosas que pienso o imagino" con respecto a diferentes temas y luego poder reflexionar sobre ellas, me está resultando como la tabla salvadora al náufrago…

2) Fluidez psíquica -entre lo externo percibido y lo intrapsíquico-

L. escribe:" Veamos ,no me creo superdotado, simplemente más maduro ke otras personas de mi edad. Soy en gran parte un racionalista, lo admito, pero aún así no me dejo llevar por ciertas pautas ke definen al sujeto moderno, tampoco al posmoderno. No creo en utopías como P. El kiere trascender, lo que me parece tonto. Yo vivo por inercia digamos. Actúo el papel ke me dan .Mis amistades son mayores de 20 años. Dialogando con ellas aprendo más que en la escuela y ellas son parte importante del entorno que forma mi personalidad. Mi edad es de15 años y mis padres como un castigo y para que me ocupe en algo, ya ke soy un mal alumno, me niego a estudiar y rindo libres las materias, me han empleado en un CyberWorld que constituye mi Happy World .No saben que aquí puedo dedicarme a mi afición más grande ke son los videojuegos. En su mayoría rpg´s. Dejé el Instituto de inglés hace un par de años porke no aprendía nada. Hoy puedo manejarme con el idioma porque lo aprendí justamente con los videojuegos. Otra afición es la escritura de sueños. Tengo un subconsciente muy activo ke hace llegar a mí, imágenes oníricas frecuentes. Tengo escritos 38KB de Notepad sólo de sueños. Muchos de ellos tienen una estética interesante, son dramáticos. Mis personajes mueren o simplemente los mato yo. Suelen ser pesadillas, pero en otras ocasiones suelo sentirme bien, feliz, con esos desenlaces. Pero, como dijo Goethe, no hay nada peor que cien días de felicidad. Estar feliz mata la lírica en uno. El joven Werther, portavoz de Goethe dijo:"no podría dibujar ni una línea, pero nunca he sido mejor pintor".El escritor es un exceso de pintar líneas y un intento fallido de ser un buen pintor sin pincel. Como yo sueño, el pincel trabaja solo, mi cuerpo no se involucra y no sufre porque entonces puedo decir, mis cuentos oníricos son solamente éso…sueños...

3- Descentramiento temático

P. dice: Hoy es un día antes del 21 de octubre, fecha conocida en mi colegio como el de la selección de estudiantes a las Olimpíadas y conocida para mí, como el Día del Juicio. Me impuse realizar las propuestas didácticas que venían con el CD rápidamente y luego, como odio que algo me estrangule y saque tiempo creativo, decidí escribir "algo mío" relacionando toda la bibliografía leída con lectura veloz en mis archivos bibliográficos. Siempre he relacionado, formulado y reformulado hipótesis acerca de los temas que me interesan, aunque generalmente me han dicho que me estoy yendo por las ramas. Podría empezar hablándole de simios, y progresión temática mediante, podría terminar hablando de la misión espacial de la NASA en Marte.

Creo que quizás mi LORE (saber popular, o cultura general), es un poco determinante en el caso del descentramiento temático ya que, mis conexiones neuronales necesitan vincular unos conceptos con otros. La tecnología me ayuda porque en la PC luego de la lectura, veo aquello que los demás simplemente han mirado. El problema es quizá, mantener el hilo inicial del tema dado porque me suele pasar que a veces me voy tan lejos del tema que el descontrol me provoca brainstorms. Paso a describir mi Mundo tratando de ser coherente, a pesar de todo.
Mi enemigo Nº 1: YO Enemigo;
Nº 2: Mi boca (YO)
Enemigo Nº 3: En caso de no ser Yo, será alguno de mis fantasmas. Usando álgebra para las palabritas entiendo que:
Dios= Naturaleza; Naturaleza= Vida; Vida= Yo; Yo= Enemigo, el resto se entiende.
Cabe realizar una aclaración: Boca=estoicismo, vanidad, preocupación por el "qué dirán";
Boca=Valores informes de la civilización occidental que nos transmiten e imponen;
Boca=Equipo de fútbol.
Boca= parte de mí que está en la cabeza como despojada del resto del cuerpo y que tiene la forma de ondas de sonido –Si yo tengo una parte que es la Boca, entonces me parezco a Da Vinci.
Si, Yo= Pedro; Da Vinci= Yo; Por consiguiente Pedro debo ser Da Vinci.
Vuelvo a la bibliografía. A ver… como primera figura está Borges. El Borges del que Borges estaba cansado, o el Borges que escribía. Esto último es lo que interesa para las Olimpíadas. A mí no… veo al pobre Borges como un desfigurado de resiliencia mental que supo hacer lo mejor para su cerebro pero no para su cuerpo. No fue lo suficientemente burdo como para mejorar la condición de ser Borges. Su avatar físico, su representación de este mundo de espejos. Borges fue como un montón de otros escritores, un símbolo de la debilidad y de la fortaleza, unidos en un mismo cuerpo/espíritu, con sus adjetivaciones respectivamente añadidos. Cuerpo débil, Espíritu Fuerte. No soy Borges, me parezco a Da Vinci ¿Por qué? Porque éste se caracterizaba por su inconstancia. Qué habría sido de su talento aplicado a una sola cosa? Seguramente que no sería Bobby Fischer. Seguramente sería ahora un hacker. Yo también podría serlo. Es fácil pero no es ético. ¿Qué dirá mi profesor si lee estas divagaciones? Seguramente que me limite a contestar lo acordado, y me deje de fantasear.

4- Tarea grupal -individual- Están dispuestos a intercambiar información superando condicionamientos. Viven etapas de aislamiento social en que prefieren trabajar individualmente.

P. escribe: La sociedad amputa el intelecto en todas sus formas. Sin embargo me estoy convirtiendo en un ser demasiado social, en un camaleón social. Extrañamente camaleón y pigmalión son términos parecidos .Un camaleón social es quien no tiene dificultades para desenvolverse pero tantas "personas" es que deja de conocerse. Sería como un cuento en que el bufón para sobrevivir en la corte, cambia de máscara cada 2 segundos. Sería tan cambiante el personaje que olvidaría su identidad. Yo trato de aplicarme la vacuna de soledad, de vez en cuando, para encontrarme a mí mismo, antes que tolerar. Recuerdo lo que dice el viejo Sun Tzu en su Libro de estrategias: Conócete a ti mismo y a tu enemigo y ganarás todas las batallas…

J. hace un detenido análisis: En lugar de tratar de pasar desapercibido como lo hago en general, en las tareas “por equipos” tomo el control del grupo. Ciertos profesores se dan cuenta de mi estrategia, y reaccionan de diversas maneras: Están los que consienten y me apoyan incluso acercando más material para que elaboremos proyectos grupales a un nivel más elevado científicamente. Hasta tengo el honor de que el profe de Matemática me haya nombrado su ayudante. El me comprende y acepta que: "I'm always one step ahead", siempre estoy un paso adelante, y por eso estoy alegremente activo en sus clases. Están los detractores que no aceptan mi liderazgo porque piensan que todos los alumnos tenemos idénticas capacidades y con mi actitud no les doy lugar a otros para desarrollarlas. Están los que tienen represiones psicológicas que tratan de disminuir mis logros y de encasillarme en las prácticas de docilidad, estatismo y rutinas para que no piense mucho, no cuestione, repita lo enseñado en clase. Surge en mí como una fragmentación; de mi cuerpo surgen instintos de supervivencia y de libertad que me exigen luchar, rebelarme y entonces discuto, pero al final mi intelecto acata para no ser señalado como el chico distinto, conflictivo y difícil, el loco de la clase.

En cuanto a los compañeros, están los que aceptan integrarme, manifiestan cierto grado de admiración y otros me toleran porque es una manera de terminar más rápido y sacar mejores notas .Están los que me rechazan mostrando sentimientos de envidia y hasta de odio y aquellos otros que dicen: Si yo no puedo, él tampoco. Mi avance llega hasta donde mis compañeros marcan: hasta aquí llegamos. Consiguientemente aparecen en mí el aburrimiento y el ocio, que después se manifiestan también en las tareas individuales. Para qué hacer más, si no me lo exigen. Cuando salgo de la escuela, y voy en mi bicicleta, allí resurgen mis mejores ideas. Mi cuerpo empuja velozmente los pedales y puedo hacer volar mis pensamientos. Me acuerdo de Girolamo Cardano, cuando me dicen loco. Por lo menos, yo no le tengo miedo a los perros…

5- Grado de situaciones desestructurantes que pueden enfrentar controlando la ansiedad.

A. dice: En esta vaciedad de ideas que me produce el dictado de una clase por el profesor de turno, creo que mi único deseo sería estar internado en un laboratorio de investigación, laburando todo el día como si me fuera a morir mañana. No siento estar haciendo algo que me ayude a cumplir mis sueños. Debido a los sufrimientos que la vida me ha ido dejando, y al hambre que debilita mi cuerpo, he terminado por esquivar los problemas, antes que hacerles frente, por eso estoy como estoy...

P. dice: Durante la clase de Biología, que trata de un tema archiconocido, terminé rápidamente la prueba y me puse a divagar. La pregunta que me surge es ¿Mi universo es un fractal? Un fractal es un dibujo de infinita complejidad, que visto desde cualquier punto demuestra la misma complejidad y forma. La ecuación matemática que los fabrica, fue tomada de la naturaleza; más precisamente, de un copo de nieve. Miremos a nuestro pasado, a los confines del espacio, todas las imágenes que hemos visto hasta ahora, solo recuerdan fluidos corporales o primitivas formas de vida. Todo ello sigue un modelo universal, la proporción aúrea, el nº PHI (1.618033989) Desde la galaxia más grande, hasta el caracol más pequeño, todos estamos hechos en base al mismo patrón periódico. Pienso que el universo como construcción fractal, es una sola cosa, lo único que varía es su

periodicidad. Es como un vals eterno, de un todo que se subdivide en parejas para bailar toda la eternidad. A veces el baile tiene momentos bruscos, otros tranquilos. Tiene amor y odio, yin y yang, bien y mal, luz y oscuridad. Esta dicotomía encierra un equilibrio permanente. Materia, anti-materia. Todo es infinitamente complejo y a la vez, relativamente simple. Como la misma proporción se repite en todo, no es errado decir que "el humano es la medida de todas las cosas". Somos el vivo ejemplo de la proporción divina llevado a su más sublime presentación, como lo ilustra el Vitrubio de Da Vinci. Vuelvo a la realidad del aula. Percibo que, cuando me doy permiso para desviarme de lo impuesto, no me duele mi columna ni me dan ataques de tos.

El profesor ha solicitado las pruebas de V/F y procedo a entregar la hoja completa que terminé en 5 minutos. ¿Qué puede pensar el profe si lee estos pensamientos? Espero no entregar la hoja equivocada.

Sin pretender ahondar en el PSA, pues mi abordaje es pedagógico, me permito recurrir a Ana Freud para interpretar los mecanismos utilizados en general en los testimonios anteriores.” Cuando las pulsiones no pueden expresarse ampliamente a través del mecanismo de la sublimación, entra en juego la intelectualización. Si a pesar de esta barrera inconsciente se realiza una expresión demasiado pulsional, la racionalización intervendrá para justificar lógicamente el comportamiento o las ideas que escaparon de la vigilancia de la censura”.

CONCLUSIONES DESDE LA PEDAGOGÍA

Podemos decir que: Al igual que los demás educandos en riesgo, los alumnos talentosos necesitan la satisfacción de sus necesidades básicas y educativas especiales. Resulta esencial el apoyo y comprensión de al menos una persona adulta, que llegue al conocimiento de su subjetividad y respete la complejidad de su singularidad psíquica.

La Pedagogía Especial con proyectos innovadores, enmarcados en las teorías conocidas pero adaptadas a la realidad de cada país, debería entre otras acciones, desentrañar las formas en que los estudiantes como cuerpos/sujetos aprenden y actúan mientras resisten (resiliencia) la cultura escolar dominante, para transformarlas en estrategias de fortalecimiento que posibiliten el desarrollo de sus talentos en la forma más armónica y sana posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

(1) Conclusiones del V Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento. Loja (Ecuador), 2004.

(2) Uicich, M.S. de (2002): Para pensar mejor. Propuesta de desarrollo de Estrategias de pensamiento en Educandos con Superdotación Intelectual. Conferencia del IV Congreso Superdotación y Talento. Bogotá (Colombia).

(3) Benbenaste, N. (1996): Singularidad psíquica y sus formas operativas. UNLZ.

(4) Uicich, M.S. de (2004): Resiliencia y superdotación. Conferencia del V Congreso Superdotación. Loja (Ecuador).

(5) Mc. Laren, P (1997): Pedagogía, cultura y cuerpo. Paidós.

CAMINO RECORRIDO PARA LA IDENTIFICACIÓN Y ATENCIÓN ESCOLAR DEL SUPERDOTADO EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

Mariela Vergara Panzeri
Licenciada en Psicología
Centro para el Desarrollo del Alto Potencial
Buenos Aires, Argentina
mvp@cedalp.com

RESUMEN

La Argentina a partir de 1992, con la sanción de la Ley Federal de Educación en la cual por primera vez se contempla la existencia de alumnos con capacidades o talentos especiales, inició un camino de concienciación y atención a estos niños con necesidades educativas diferentes a la media de la población. Si bien la sanción de esta ley constituye sólo el primer paso de una serie de pasos necesarios subsiguientes, es un punto de inicio importante y que acompaña un movimiento común a la mayoría de los países de latinoamérica del final del siglo XX y comienzo del siglo XXI. Evidentemente se está apuntado a la educación para la diversidad atendiendo a cada ser humano en sus necesidades educativas particulares, dejando paulatinamente de lado la educación tendiente a homogeneizar para pasar a la educación de lo heterogéneo, con el respeto que esto implica del ser humano.

Se han descrito a lo largo de esta ponencia lo que se ha puesto en práctica desde 1992. Habiendo pasado más de 14 años desde la sanción de la Ley podemos decir que la Argentina ha avanzado, pero no al paso que se hubiera deseado. Diferentes instituciones educativas se han dado cuenta que los niños con altas capacidades son una realidad que no podemos seguir ocultando y que es preciso atender. Queda realmente mucho camino por recorrer, y necesitamos el compromiso de las autoridades educativas: inspectores, jefes e inspectores de área, directores de escuelas, personal docente para que lleven a la práctica lo que la ley, la reglamentación y las circulares disponen y sugieren. Y el compromiso de las Autoridades Educativas más altas: Ministro de Cultura y Educación, Secretarios, Subsecretarios, Directores de las entidades de Direcciones Generales de Cultura y Educación tanto nacionales como provinciales, etc. que promuevan la concienciación, capacitación y la implementación de estrategias para el abordaje de esta realidad educativa emergente.

CAMINO RECORRIDO PARA LA IDENTIFICACIÓN Y ATENCIÓN ESCOLAR DEL SUPERDOTADO EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

1. Las necesidades educativas especiales: marco legal y leyes educativas

En toda sociedad y en todos los tiempos, los observadores han notado que algunos niños parecían aprender más rápido, recordar más, resolver los problemas más eficientemente que otros. En una terminología corriente aquellos niños fueron llamados superdotados. Es dable aclarar, antes de continuar, la cuestión

terminológica. Si bien existe una variedad de términos que las distintas sociedades utilizan para nombrarlos: genios, talentosos, superdotados, sobredotados, brillantes, etc. En Argentina los términos más usados son superdotado, talentoso y alta capacidad. Los términos superdotado y alta capacidad son utilizados como sinónimos, salvo que se especifique alta capacidad en un área específica. Con respecto a los términos superdotado y talentoso existen dos posturas claras. Una de ellas utiliza el término talentoso para definir tanto a aquel que demuestra una alta habilidad intelectual general como a aquel que alcanza una alta habilidad en un área específica. Esto se debe al rechazo tanto de los niños/as, adolescentes como de sus padres de etiquetar al individuo como “super” dotado generando automáticamente una sensación de aislamiento de los otros niños. Acompañando esta visión, hay una tendencia en los países hispanos de hablar de sobredotación o dotación. Para los países anglosajones, el término equivalente a superdotado en inglés, es el término “gifted” que tiene una connotación mucho más agradable ya que al ser traducido es aquella persona “donada” o que ha recibido un don o regalo.

La otra postura diferencia claramente al superdotado como aquel que demuestra una alta habilidad intelectual general, alcanzando un desempeño académico parejo superior a la media. Y define al niño talentoso como aquel que demuestra una alta habilidad específica, en un área académica o artística, es decir, alcanzan un destacado rendimiento en un área (por ejemplo: talento artístico, lingüístico, matemático, etc.). (Se aclara que en esta ponencia el criterio utilizado es el segundo que nos permite tener un código común con otros países de Latinoamérica).

En la República Argentina recién a partir de 1992 con la sanción de la LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN (Ley n° 24.195) es contemplada por primera vez la educación de los niños con alta inteligencia. Ninguna ley educativa vigente con anterioridad a esta ley había declarado la existencia de niños con talentos académicos ni había contemplado su atención. La Ley Federal de Educación, dentro de Regímenes Especiales, en el capítulo VII artículo 33 inciso A nos dice que “[...] Las Autoridades Educativas Oficiales:

a) Organizarán o facilitarán la organización de programas a desarrollarse en los Establecimientos Comunes para la detección temprana, la ampliación de la formación y el seguimiento de los alumnos/as con capacidades o talentos especiales (Ley federal de Educación, abril 1993).

En San Juan el 11 de septiembre de 1993 es firmado el Pacto Federal Educativo por el Gobierno Nacional, los gobiernos provinciales y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires lo que marca simbólicamente el inicio de la etapa de ejecución de la Ley Federal de Educación.

A partir de esa fecha, en diferentes provincias se han elaborado una serie de documentos sobre este tema. El Acuerdo Marco para la Educación Especial, documentos para la concertación, Serie A, N° 19, Diciembre 1998, el documento elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999) “El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares” que en el punto 3.5 explicita el abordaje en los alumnos con altas capacidades, como así también circulares generales, destinadas a los inspectores jefes e inspectores de área y a los directores y personal docente de las escuela especiales, que tienen como objetivo socializar material en relación a la atención de alumnos con altas capacidades.

La reglamentación del artículo mencionado de la Ley Federal de Educación aún es un proyecto. Uno de los proyectos muy recientemente elaborados y

presentados ante la Cámara de Senadores, aunque no promulgado, ha sido el Proyecto de Ley N° S 1021/98, “Programa de educación especial para alumnos y alumnas con capacidades excepcionales”.

La injerencia en este tema le compete en nuestro país a la Dirección de Educación Especial. *La educación especial* es entendida como “[…] un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados”. “[…] Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular” (Acuerdo Marco para la Educación Especial Serie A, n° 19, 1998).

La Dirección de Educación Especial es la encargada de:

- Proveer a los alumnos con necesidades educativas especiales de las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al curriculum, contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social; desde que estas necesidades son detectadas, y en tanto la persona realice alguna actividad educativa o de capacitación, en cualquier momento de su vida.
- Implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades del aprendizaje, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento.
- Promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, social y laboral.
- Extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones, o sea su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo.
- Propiciar la participación activa de los padres, quienes estarán involucrados y compartirán el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativo de sus hijos.

El Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo Federal de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (una de las provincias con mayor población en la Argentina) ha establecido el Acuerdo Marco para la Educación Especial Serie A, N° 19. En él está presente una cláusula especial que extiende la injerencia de la Dirección de Escuelas Especiales a la temática del niño con altas capacidades.

“[...] Las disposiciones del presente Acuerdo Marco se extienden a los alumnos con capacidades o talentos especiales - art.33, inc. a) de la Ley Federal de Educación” (Acuerdo Marco para la Educación Especial Serie A, n° 19, 1998).

La visión que promueve la Educación Especial es primariamente integrativa. Tiene como objetivo dar respuesta tanto a niños con dificultades como a aquellos con altas capacidades a través de la enseñanza personalizada en el aula común, tomando en cuenta el contexto social del aula y así equilibrar las necesidades

educativas especiales con las del grupo a través de las adaptaciones curriculares. Estas adaptaciones están en manos de los docentes con el apoyo de los equipos profesionales para la educación especial. Estos son equipos de apoyo de tareas pedagógicas que están conformados por docentes y profesionales de otras especialidades, que se suman de acuerdo a las necesidades, trabajando con modalidades inter o transdisciplinarias.

En la educación a niños con altas capacidades estas adaptaciones se promueven dentro del marco de la estrategia educativa de enriquecimiento que consiste en la adaptación curricular individual para la ampliación y profundización de los contenidos del currículo.

La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación Especial a través de la Circular General N° 8 con fecha 10 de Noviembre de 2000 alerta sobre el recorrido histórico de la Educación Especial como aquel donde se constata una clara inclinación de la atención educativa de los alumnos con déficit, trastornos y problemas de aprendizaje. Y destaca que a partir de esa fecha incluye dentro de sus proyectos, el de la atención de alumnos talentosos.

Se determina que se efectivizaron a lo largo del año 2000 las siguientes acciones:

- Recepción de casos a través de diferentes vías de detección y registro de los mismos.
- Búsqueda de información y documentación sobre la temática.
- Contacto con Centros de investigación y especialización.

A partir de este movimiento surge una figura educativa nueva: la maestra integradora. Hasta el momento la educación especial contaba con la figura de la maestra recuperadora para asistir al alumno con déficit, trastornos y problemas de aprendizaje dentro del aula común. La maestra integradora, es aquel profesor/a que se encargaría de integrar al alumno superdotado y/o talentoso en el aula común a través de las adecuaciones y ampliaciones curriculares (el concepto de maestra integradora se tratará, en profundidad en el apartado 3). Cabe aclarar que su presencia no es permanente sino se establece la periodicidad y disponibilidad desde la Dirección de Escuelas Especiales.

2. **Recorrido histórico de la Argentina en el abordaje del tema**

A partir del gran paso dado en el año 1998 con el Acuerdo Marco para la Educación Especial es necesaria la implementación de la continua capacitación docente sobre este tema para alcanzar un buen nivel de concienciación tanto de los docentes como del personal de los equipos de orientación escolar (enseñanza pública) o de los gabinetes psicopedagógicos escolares (enseñanza privada) integrados ambos por psicólogos y psicopedagogos y a partir de allí poder utilizar instrumentos de detección a toda la población escolar de un ciclo o año.

Es pertinente remontarnos al inicio de la difusión de este tema en Argentina y hacer una breve cronología relacionada con las formas de detección e identificación que apunta a que el lector comprenda el camino que desde 1991 ha recorrido la Argentina en el tema superdotación y el que la lleva a estar en el punto actual. En 1991 se crea en Buenos Aires la Asociación de Padres: “Apoyo a la Creatividad y el

Talento" (ACT), una asociación sin fines de lucro que tiene como finalidad agrupar a padres de niños talentosos para que en conjunto puedan impulsar la acción permanente de informar a padres, docentes y autoridades sobre la existencia, problemática y métodos de ayuda y apoyo a padres e hijos de estas características, impulsando también una respuesta educativa adecuada del sistema educativo hacia las necesidades educativas especiales de sus hijos. Al año siguiente, 1993, esta asociación funda el primer colegio integrador de la República Argentina para niños talentosos y promedio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este colegio llamado Instituto Creatividad y Talento (ICT) ofrecía nivel inicial (sala de 4 y 5), educación general básica y durante unos años también estuvo abierto un secundario con la misma orientación. Este Instituto funcionó desde el ciclo lectivo 1993 hasta fines del ciclo lectivo 2002, teniendo que cerrar sus puertas por dificultades económicas y la ausencia de apoyo gubernamental a este proyecto educativo especial. Este proyecto educativo de enseñanza integradora y personalizada, en todo el sentido de la palabra, respetaba el derecho de todos a tener una mejor educación, favorecía el enriquecimiento afectivo de los talentosos (el Instituto Creatividad y Talento, fundado por ACT, utiliza el término de talentoso contemplando en el mismo tanto a los alumnos superdotados como a los talentosos propiamente dichos)**,** y el enriquecimiento intelectual de los promedio por la sola presencia y estímulo de los talentosos, promovía cambios profundos en el sistema de enseñanza y aprendizaje en la escuela común y promovía el respeto del crecimiento mental de los chicos en su infancia y en su adolescencia.

En ese mismo año se funda la Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad (Fundación ETC). La actividad de la Fundación estuvo dirigida desde el comienzo a contemplar los siguientes aspectos: capacitación docente y profesional, identificación, evaluación y tratamiento de niños y adolescentes con altas capacidades, asesoramiento y apoyo a la familia de estos niños. La fundación también trabajó conjuntamente con la Universidad CAECE (Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas) ofreciendo Talleres de Enriquecimiento para adolescentes, aportando el trabajo fecundo de profesores de esa Alta Casa de Estudios en las áreas de Matemática e Informática. Hacia 1993 se funda el Colegio Norbridge, también en la ciudad autónoma de Buenos Aires que en un principio era un colegio exclusivo para niños superdotados y talentosos pero hace unos años abre sus puertas a toda la población estudiantil.

Como este colegio nacieron otros, en la Provincia de Mendoza el Colegio San Bernardo de Claraval cuya población son alumnos con necesidades educativas especiales, entre ellos los talentosos (este colegio ha cerrado sus puertas en el año 2005). Así paulatinamente el número de emprendimientos sobre el tema, en la educación privada, va creciendo.

Continuando con la cronología en el año 2000 se funda el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial (CEDAP), en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuyos objetivos son la identificación de niños/jóvenes superdotados y talentosos, la orientación escolar a los institutos o colegios regulares a los cuales asisten los niños/adolescentes identificados, promoviendo la implementación de la dinámica de enriquecimiento y la aceleración (en aquellos casos en que se considere pertinente) en la institución educativa como estrategias educativas para abordar a los alumnos con necesidades educativas distintas y la difusión de la temática tanto en el ámbito educativo, profesional como familiar.

Volviendo específicamente al tema de la detección e identificación, aún no existen proyectos de detección aplicados a toda la población escolar en un determinado nivel o año. Aún a la hora de la detección son los padres del niño los que más contribuyen ya que, en un alto porcentaje, son ellos los que mejor captan las altas habilidades de sus hijos e incluso pueden darse cuenta de las diferentes actitudes hacia el aprendizaje que presenta el niño en su casa y en la escuela. Es así como deciden la consulta privada o el planteo del tema en el ámbito escolar.

Habitualmente los profesionales dentro del ámbito educativo privado derivan a consulta privada a los padres del niño, y al niño cuando surge un determinado problema de conducta, de socialización, de dificultad de adaptación, etc. Como aún no está instaurada una política de detección en la mayoría de los colegios, este proceso es llevado a cabo por especialistas en consulta. Por otro lado, habitualmente los docentes en el ámbito educativo público, en la misma circunstancia planteada anteriormente, tienen como recurso derivar al niño al Equipo de Orientación Escolar integrado por psicólogos y psicopedagogos. Una escuela por Distrito alberga dentro de su capacidad edilicia a este equipo de Orientación escolar. Otro recurso es la derivación al Hospital Público en donde un equipo formado por psicólogos y psicopedagogos atiende al niño / adolescente que reciben realizando la evaluación que consideren pertinente, según el caso.

El hospital público es muy utilizado en lo que respecta específicamente a la evaluación requerida por la Dirección de Escuelas y solicitada por el colegio al que asiste el alumno, para un posible ingreso temprano (este punto será abordado en el apartado 3), a la Educación General Básica (primer año de EGB). Tanto psicólogos como psicopedagogos del equipo de Orientación escolar, del hospital público como de Centros privados de atención especializada o no en superdotación utilizan diversos instrumentos para la evaluación intelectual y socio emocional. El punto de dificultad a trabajar y mejorar es la presencia de muchos profesionales no concienciados de las posibles consecuencias escolares debidas a la ausencia de atención de las necesidades educativas especiales. En consecuencia, suelen no considerar como posible causa de los problemas que presenta el niño en el ámbito escolar: la superdotación intelectual. Inevitablemente en este punto también se necesita que las universidades tanto públicas como privadas tomen en cuenta este tema y lo puedan trasmitir a sus alumnos en sus cátedras en las carreras de grado.

La Universidad del CAECE, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ha sido la primera y la única, hasta el momento, en ofrecer un programa de postgrado para profesionales sobre superdotación que permitiría contar con recursos humanos capacitados para el ejercicio profesional, la investigación y la optimización de niveles académicos y científicos.

3. Experiencias de intervención en niños con talento. Objetivos del programa y logros alcanzados

Un niño con altas capacidades sale de los parámetros normales en sus necesidades educativas y necesita una respuesta distinta a la convencionalmente dada por el ámbito educativo. Luego de la sanción de la ley federal de educación, el país ha tenido experiencias de intervención en niños con talento de 2 tipos:

- casos en donde se ha implementado la estrategia de aceleración anticipando el comienzo de la escolarización obligatoria o bien reduciendo la duración de la enseñanza general básica por adelantamiento de cursos.
- casos donde se ha implementado la estrategia de enriquecimiento en aula común.

Estrategia de flexibilización / aceleración

En nuestro país, el reglamento escolar de las escuelas de la enseñanza pública (resolución S. Ed. N° 626/980 diciembre 2000 Ediciones UTE), en su artículo 39, determina que la obligación de la inscripción escolar que "...comenzara al cumplirse los seis años de edad, contados al 30 de junio de cada año y terminara al cumplirse los catorce años. Es decir, se ubica el corte anual para el ingreso a 1er grado de aquellos niños que cumplen 6 años indefectiblemente hasta el 30 de junio de ese año. Todos los niños nacidos más allá de esa fecha deben ingresar al año inmediato siguiente". Por otro lado, en su artículo 127 se subraya que sólo "[...] podrán ser rendidos exámenes libres por alumnos que al 30/6 de cada ciclo escolar cumplan: 7 años para rendir 2do grado, 8 años para rendir 3er grado, 9 años para rendir 4er grado, 10 años para rendir 5to grado, 11 años para rendir 6to grado, 12 años para rendir séptimo grado..." (Reglamento Escolar de las Escuelas Municipales de la Ciudad de Buenos Aires RESOLUCION S. Ed N° 626/980, Diciembre 2000).

Esto no estaría permitiendo la aceleración en forma de salto de grados. Si bien se han dado excepciones a la regla en casos muy puntuales, la aceleración es una alternativa muy poco difundida en nuestro país como solución a las necesidades educativas diferentes que presentan los niños con talento.

En el caso de algunos niños que presentan habilidades intelectuales superiores y se encuentran en la franja etárea de julio, ante la solicitud pertinente, se ha producido una excepción a la regla por estar tan próximos al corte y se les ha permitido saltear el preescolar pasando al 1er año de la Educación General Básica (EGB).

Podemos mencionar excepciones, la resolución Nº 1899 del 13 de mayo 2005, esta como otras excepciones, han permitido el ingreso temprano a E.G.B. o la aceleración de años como excepción a la regla. En aquellos casos en que como excepción las autoridades educativas permitieron el ingreso temprano a la educación general básica o el salto de grado se siguieron los siguientes pasos:

- El trámite para solicitar la aceleración debe presentarlo el colegio o institución a la que asiste el niño ante las autoridades educativas: Inspección de Dirección de Escuelas, privada o pública según sea el caso.
- Si se busca que el niño ingrese tempranamente al primer año de EGB, el trámite debe comenzarse mientras cursa sala de 4. Si se trata de un salto de otra sala como la de 4, el trámite debe comenzarse mientras cursa sala de 3 o finalizada la misma. Si se trata del salto de grado debe iniciarse en el curso de un año para saltear el año siguiente.
- Se le solicita a los padres del niño que realicen una evaluación privada o concurran al Equipo de Orientación Escolar que corresponda al Distrito Escolar al que pertenece la escuela, si es pública o al Hospital Público correspondiente también a la zona en la que se encuentra el colegio. Es en uno u otro lugar donde se realiza la evaluación del niño donde se tiene en consideración las habilidades intelectuales, los logros intelectuales y el ajuste socio-emocional. Se busca que el niño esté preparado intelectual y socioemocionalmente para el ingreso temprano o el salto de grado.

- Una vez que termina el período evaluatorio se eleva un informe a la Dirección de escuelas y la jefatura de inspección en psicología del Distrito, es esta última la que decide la conveniencia de que ese niño particular acelere.
- Para efectuar la aceleración se eligen puntos de transición naturales.

Si bien a partir de 1992 se ha apuntado a la concienciación y difusión del tema. La lentitud en su aplicación de estrategias puntuales ante casos puntuales se debe a la ausencia de una reglamentación de la ley, sumado a esto la falta de formación docente desde el estudio de grado sobre el tema.

Estrategia de enriquecimiento curricular

Como mencionamos ante en el documento elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999) “El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares” que en el punto 3.5, se promueve la estrategia de enriquecimiento como abordaje del alumno superdotado / talentoso en la escuela común. La Dirección de Escuelas Especiales de la Provincia de Buenos Aires ha colaborado al respecto con la creación de la figura de la maestra integradora, mencionada anteriormente. Esta nueva figura funciona para la educación general básica y es la encargada de implementar los ajustes curriculares individualizados adaptados a las necesidades propias de cada alumno. El niño se mantiene en el aula con sus compañeros, y recibe a la maestra integradora dentro de la misma aula y trabaja con ella en forma “personalizada”. La frecuencia y tiempo de trabajo con esta maestra varía y es determinado por la Dirección de Escuelas Especiales. De este modo se apunta a atender las necesidades educativas del alumno sin separarlo de su grupo de edad y sin sobrecargar su horario lectivo.

La adaptación de la enseñanza a las capacidades de los alumnos exige la colaboración y el trabajo conjunto del profesor a cargo del aula, la maestra integradora y la consulta al equipo técnico interdisciplinario cuando es necesaria. La maestra integradora es la encargada de responder a las necesidades educativas de estos niños, los orienta en la búsqueda de información, aunque ello no implica responder a todas sus curiosidades de modo constante y completo. Este profesor se transforma en un mediador y facilitador del proceso de aprendizaje. Cuando no está presente la maestra integradora el niño trabaja con material que parte del mismo punto del de sus compañeros pero ha sufrido modificaciones en su contenido siendo ampliado y profundizado. Este material es preparado en conjunto por los intervinientes antes mencionados.

Se alienta a que tanto el profesor a cargo del curso como el docente integrador promuevan el autoentendimiento y la aceptación ayudando a todos los niños a apreciar las diferencias individuales. El resultado que se obtiene al compactar y extender el currículo es un niño que está activamente motivado, involucrado en su aprendizaje, estimulado al aprendizaje independiente y activo, que deja de estar aburrido y pasa a preocuparse por la calidad de sus trabajos y lo que es mejor, es un niño que está a gusto consigo mismo y con los demás.

Los colegios privados no cuentan con esta figura y es el docente a cargo del curso el que prepara las adaptaciones y ampliaciones curriculares para el niño en cuestión, con el apoyo del gabinete psicopedagógico escolar.
Cuando el enriquecimiento se sostiene en forma metódica a lo largo de los cursos y se implementa en forma adecuada ha demostrado ser una estrategia de gran efectividad.

CONCLUSIONES

La Argentina a partir de 1992, con la sanción de la Ley Federal de Educación en la cual por primera vez se contempla la existencia de alumnos con capacidades o talentos especiales, inició un camino de concienciación y atención a estos niños con necesidades educativas diferentes a la media de la población. Si bien la sanción de esta ley constituye sólo el primer paso de una serie de pasos necesarios subsiguientes, es un punto de inicio importante y que acompaña un movimiento común a la mayoría de los países de latinoamérica del final del siglo XX y comienzo del siglo XXI. Evidentemente se está apuntado a la educación para la diversidad atendiendo a cada ser humano en sus necesidades educativas particulares, dejando paulatinamente de lado la educación tendiente a homogeneizar para pasar a la educación de lo heterogéneo, con el respeto que esto implica del ser humano.

Hoy habiendo pasado más de 14 años desde la sanción de la Ley Federal de Educación, podemos decir que la Argentina ha avanzado, pero no al paso que se hubiera deseado. Diferentes instituciones educativas se han dado cuenta que los niños con altas capacidades son una realidad que no podemos seguir ocultando y que es preciso atender. Queda realmente mucho camino por recorrer, y necesitamos el compromiso de las autoridades educativas: inspectores, jefes e inspectores de área, directores de escuelas, personal docente para que lleven a la práctica lo que la ley, la reglamentación y las circulares disponen y sugieren. Y el compromiso de las Autoridades Educativas más altas: Ministro de Cultura y Educación, Secretarios, Subsecretarios, Directores de las entidades de Direcciones Generales de Cultura y Educación tanto nacionales como provinciales, etc. que promuevan la concienciación, capacitación y la implementación de estrategias para el abordaje de esta realidad educativa emergente.

Sería muy positivo que la República Argentina en los próximos años pudiera:

1. Lograr una política educativa comprometida con esta temática donde cada institución, pública o privada, pudiera instaurar la programación de tiempos, espacios y recursos para la detección de los alumnos potencialmente superdotados y talentosos, ya sea al nivel de ciclos o años y sostenerlo como política educativa de atención a la diversidad.
2. El proceso de identificación se implemente desde las propias escuelas para intentar disminuir el número de alumnos que teniendo potencialidades quedan sin identificar.
3. Las autoridades tengan en cuenta la identificación a edades tempranas y en el primer ciclo de escolaridad obligatoria para poder iniciar una intervención educativa adecuada y a tiempo de las potencialidades, intereses y capacidades y altas habilidades cognitivas.

4. Una vez alcanzado ese punto promover proyectos escolares para los alumnos superdotados o talentosos identificados.
5. Y finalmente, y no por estar último deja de ser primordial, fomentar programas de capacitación docente junto con la incorporación de esta temática en el estudio de profesorado, como así también la incorporación de esta temática en los estudios de grado de carreras claves como Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Psicología. Esto ocupa un lugar esencial para la atención a la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFIAS. INFORMES GUBERNAMENTALES

Poder Ejecutivo – Provincia de Buenos Aires (2000). *Circular General N° 8*. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Servicios Generales, Departamento Impresiones.

Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires - Consejo Federal de Cultura y Educación (1998). *Documento para la concertación Serie A, N° 19 – Acuerdo Marco para la educación especial. Provincia de* Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Servicios Generales, Departamento Impresiones.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (1993) *Ley Federal de Educación. Pacto Federal Educativo.* Buenos Aires: Departamento impresiones.

Ministerio de Cultura y Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000). *Reglamento Escolar de las Escuelas Municipales de la Ciudad de Buenos Aires* (RESOLUCION S. Ed N° 626/980). Buenos Aires: Ediciones UTE.

IDENTIFICACIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS Y COMPARACIÓN DE ESTADOS EMOCIONALES ENTRE NIÑOS NORMALES Y SUPERDOTADOS: EL CASO DE LA ANSIEDAD Y LA DEPRESIÓN

Dr. Pedro Solís-Cámara
Instituto Mexicano del Seguro Social
Guadalajara, Jalisco (México)
psoliscr@mexis.com

Dra. María de los Dolores Valadez Sierra
Universidad de Guadalajara (México)
doloresvaladez@yahoo.com.mx

RESUMEN

En nuestro contexto nacional no existen estudios publicados que nos faciliten identificar de manera objetiva a niños superdotados, ni conocer estados emocionales disfuncionales en ellos. En primer lugar, la identificación de este tipo de niños se ha realizado a partir de perspectivas y metodologías muy diversas. Esto puede explicar, en parte, los resultados contradictorios al estudiar otras características emocionales y/o de personalidad de los niños superdotados. Además, los estudios referentes a trastornos emocionales en niños y adolescentes superdotados se han realizado en su mayoría con niños que se sabía que eran superdotados; esto representa un problema, ya que el conocimiento previo de un niño como superdotado puede sesgar los resultados a favor del objetivo del estudio. En segundo lugar, el niño superdotado, en general es poco estudiado en relación al resto de la población excepcional. Entonces, no es de extrañar que las pocas investigaciones realizadas, sobre los aspectos emocionales de estos niños, no muestren un acuerdo en cuanto a si los superdotados son o no más vulnerables a la ansiedad y a la depresión. El objetivo de este trabajo fue identificar a una muestra de superdotados no previamente identificados como tales, y conocer los niveles de los estados emocionales de ansiedad y de depresión de escolares con superdotación, en comparación con los niveles de escolares con capacidad intelectual promedio.

IDENTIFICACIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS Y COMPARACIÓN DE ESTADOS EMOCIONALES ENTRE NIÑOS NORMALES Y SUPERDOTADOS: EL CASO DE LA ANSIEDAD Y LA DEPRESIÓN

El presente trabajo tiene como interés primordial la identificación de niños superdotados y la exploración de dos trastornos emocionales, ansiedad y depresión, que se consideran de relevancia en el estudio de esos niños.

En primer lugar, la identificación de este tipo de niños se ha realizado a partir de diferentes perspectivas y metodologías. Esto puede explicar, en parte, los resultados contradictorios al estudiar los estados emocionales y/o de personalidad de ellos. Además, los estudios referentes a trastornos emocionales en niños y

adolescentes superdotados se han realizado con niños que se sabía de antemano que eran superdotados; esto representa un problema, ya que ese conocimiento puede sesgar los resultados a favor del objetivo de un estudio.

En segundo lugar, los niños superdotados son poco estudiados en comparación con el resto de la población excepcional. Entonces, no es de extrañar que las pocas investigaciones realizadas sobre los aspectos emocionales de estos niños, no muestren un acuerdo en cuanto a si los superdotados son o no más vulnerables a la ansiedad y a la depresión (Benito, 1994; Rost y Czeschliz, 1994).

Para la identificación de los niños superdotados, nos basamos en la conceptualización del modelo propuesto por Alonso y Benito (1992); es decir, con fundamento en su modelo cultural y psicosocial se realizó el muestreo inicial para la identificación de los niños participantes. Sin embargo, para la identificación de los grupos, superdotados y normales, se tomó como criterio final determinante el coeficiente intelectual (CI). Es decir, se tomó un criterio propio de los modelos de rasgos orientados, que es la medida de la inteligencia, y que incluso los mismos Alonso y Benito (1992) sugieren como fundamental. Esto se considera así porque, aún con sus deficiencias, el concepto de CI continúa siendo una medida objetiva y de fácil comunicación y comparación a través de estudios. En este estudio se valora la inteligencia con una medida ampliamente reconocida como es la escala de inteligencia revisada para el nivel escolar de Wechsler (WISC-R; Wechsler, 1981).

En cuanto al problema que representa la valoración de la ansiedad, y las muchas definiciones del concepto, en este estudio se considera el de la distinción entre estado y rasgo. Estos conceptos fueron desarrollados por Spielberger quien, de acuerdo con Reynolds y Richmond (1997), conceptualizó la ansiedad estado como "...una reacción emocional evocada cuando el individuo percibe una situación específica como amenazante, sin importar si existe algún peligro presente." (p.1). En tanto que la ansiedad rasgo, Reynolds y Richmond la describen como un aspecto de la personalidad permanente: "el rasgo de ansiedad se refiere al grado de propensión que tenga el individuo para experimentar ansiedad" (1997; p.4). En este estudio evaluamos la ansiedad con el instrumento desarrollado por el propio Spielberger; es decir, el cuestionario de autoevaluación ansiedad estado/rasgo en niños (STAIC, por sus siglas en inglés; Spielberger y cols, 1990). Pero además, para enriquecer la exploración de este trastorno, se incluyó a la escala de ansiedad manifiesta en niños, revisada (CMAS-R, por sus siglas en inglés; Reynolds y Richmond, 1997).

En cuanto al concepto de depresión, aquí se considera el propuesto por Lang y Tisher (1994), como: "…una respuesta humana normal que varía en intensidad y cualidad… (p.8). Estos autores consideran un conjunto de características propias de los niños, que incluye: respuestas afectivas, autoconcepto, ausencia de productividad mental y control de impulsos, preocupaciones y agresión. Para valorar este conjunto, Lang y Tisher, desarrollaron un cuestionario de depresión (CDS), que utilizamos en este estudio, y que conceptualiza la estimación cuantitativa de la depresión como descripciones de las experiencias de los niños.

Finalmente, los estudios realizados sobre ansiedad y depresión en población de superdotados han informado que se encuentran diferencias significativas en los análisis por sexo (Bartell y Reynolds, 1986; Norman, Ramsay, Matray, y Roberts, 1999), y algunos sugieren que los niños superdotados piensan y sienten diferente en relación a sus pares no superdotados (Kokot, 1999). Para explorar estos supuestos, en este estudio los análisis se realizaron globalmente y por sexo, y se incluye a niños de inteligencia promedio.

Se plantearon los siguientes objetivos: 1. Identificar a una muestra de superdotados y corroborar diferencias significativas en su coeficiente de inteligencia verbal, de ejecución, y total, en comparación con una muestra de niños de inteligencia normal. 2. Correlacionar los puntajes de los estados emocionales (ansiedad y depresión) con el de capacidad intelectual, en niños superdotados y niños promedio, por sexo. 3. Describir y comparar los niveles de ansiedad y depresión de los niños superdotados intelectualmente y de los niños con capacidad intelectual promedio, globalmente y por sexo.

DESARROLLO

La Dirección de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Jalisco, México, asignó aleatoriamente 18 escuelas públicas de la zona metropolitana para valorar a 1000 niños de 4to. Grado de primaria. La selección de las muestras se realizó por etapas. La aplicación de todos los instrumentos, excepto la WISC-R, se llevó a cabo con toda la población, en sus escuelas y de manera grupal, pero fue dividida en 3 sesiones de trabajo.

Para la identificación de niños superdotados se utilizaron: Test de Matrices Progresivas de Raven. Escala Coloreada. (Raven, Court y Raven, 1996). Instrumento de Identificación para maestros (Novaes, 1984). Instrumento de identificación para niños de Renzulli (1978). Prueba de creatividad (Yuste, 1994, Betancourt, 1995). Y la WISC-R (Wechsler, 1981).

Para investigar las variables emocionales, se utilizaron: la STAIC (Spielberger y col., 1990), versión española que evalúa la ansiedad estado (AE) y la ansiedad rasgo (AR). La escala AE contiene 20 reactivos con los que los niños pueden expresar como se sienten en un momento determinado y la escala AR también presenta 20 reactivos para que indiquen como se sienten en general. La CMAS-R (Reynolds y Richmond, 1997), adaptación Uruguaya, mide la ansiedad manifiesta en niños (ansiedad rasgo). Consta de una escala de ansiedad total y 4 subescalas: ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad, preocupaciones sociales / concentración, y mentira. El CDS (Lang y Tisher, 1994). Consta de 66 reactivos, de los cuales 18 tienen enunciados positivos y 48 de tipo depresivo. Estos se presentan en dos subescalas: Total depresivo y Total positivo. Dentro de cada una, se agruparon sus elementos por el contenido de los mismos. Total Depresivo, con: RA, respuesta afectiva. PS, problemas sociales. AE, autoestima. PM, preocupación por la muerte/salud. SC, sentimientos de culpabilidad. Y DV, depresivos varios. Total Positivo, con: AA, ánimo-alegría. Y PV, positivos varios; estas subescalas se transforman por lo que altos puntajes indican depresión.

Objetivo 1. El proceso de identificación de una muestra de superdotados se realizó en varias etapas. Posteriormente se analizaron las diferencias en sus coeficientes de inteligencia verbal, de ejecución, y total, en comparación con otra muestra de niños.

En la primera etapa, la muestra total (N = 995), fue detectada por la Secretaría de Educación. En la segunda, 525 niños tuvieron todos los instrumentos completos. Pero de estos, solamente 234 niños calificaron en el test de Raven dentro del rango de “normal” a “superior”. Por lo tanto, esta fue la muestra pre-identificada para la tercera etapa.

Los 234 niños fueron citados para aplicarles la WISC-R. Un criterio fundamental para elegir de entre esta muestra a los niños que formarían los grupos de superdotados y normales fue que no tuvieran una diferencia significativa (19 puntos) entre el CI verbal y el CI de ejecución. Setenta y seis niños cumplieron todos los criterios de selección. Con estos niños se conformaron 2 grupos en función de su capacidad intelectual; el grupo de niños (GNN) con CI normal (90-110), compuesto por 50 niños (30 niñas y 20 varones), y el grupo (GNS) con CI muy superior (130-152), compuesto por 26 niños (14 niñas y 12 varones); este último grupo tuvo que cumplir con el criterio adicional de ser identificado como superdotado con los instrumentos para maestros y para niños, y con la prueba de creatividad. Es necesario hacer notar que este grupo de 26 niños representa el 2.6% de los 995 niños de la muestra inicial seleccionada. Esto es importante porque este porcentaje (2-3%), es internacionalmente reconocido como el esperado obtener al identificar niños con superdotación, en cualquier población.

En primer lugar, las edades fueron semejantes entre grupos, como sería de esperar [$F(3,72) = 0.51$, NS]. Y el MANOVA para los CI (verbal, de ejecución, y total) de 2 (sexo: femenino, masculino) X2 (grupo: superdotados normales), indicó efectos principales por grupo [$F(3,70)= 221.9$, $p <.001$], e interacción sexo-grupo [$F(3,70)= 6.56$, $p <.001$], pero no por sexo [$F(3,70)= 0.71$, NS].

En la Tabla 1, se presentan las medias por grupos, por sexo, y totales. Se observan diferencias significativas del CI total, CIV, y CIE, entre grupos. En cuanto a la interacción sexo-grupo, en todas las comparaciones posibles los varones y las niñas superdotados tenían CI's significativamente más altos que los de sus contrapartes normales.

Objetivo 2. En cuanto a las correlaciones entre los puntajes de ansiedad y depresión con el CI, en niños superdotados y niños promedio, por sexo, se obtuvieron correlaciones entre el CIT y los puntajes convertidos o escalares. No hubo ninguna correlación significativa para los puntajes en la CDS del GNN por sexo, pero si para el GNS. Se encontraron correlaciones negativas (r's: de -.48 a -.63), únicamente en las niñas, indicando que a mayor CIT menos respuestas afectivas, problemas sociales, preocupación por la muerte, y depresión total. Además, se encontraron correlaciones positivas (r's: .55 a .77), con las escalas positivo varios y total, indicando que a mayor CIT más respuestas de depresión.

En cuanto a las correlaciones entre los CIT y las puntuaciones del CMAS-R, se encontraron correlaciones significativas en ambos grupos y en ambos sexos. Para el grupo GNS de niñas, hubo una correlación positiva con la subescala de mentira (r= .48), y correlaciones negativas (r's: -.48 a -.68), indicando que a mayor CIT menores puntajes de ansiedad total, ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad, y preocupaciones sociales; en tanto que para los varones del GNS, se encontraron también correlaciones negativas (r's: -.66 a -.76), donde a mayor CIT menores puntajes en ansiedad total, ansiedad fisiológica, e inquietud/hipersensibilidad. Para el GNN, se encontraron correlaciones para las niñas, una negativa la cual nos dice que a mayor CIT menor ansiedad total (r= -.32); y, una positiva (r= .51), donde a mayor CIT mayor puntaje en mentira. Para el caso de los niños, se observó una correlación (r= .56), donde a mayor CIT mayor puntaje en preocupación social.

Tabla 1. Medias y Diferencias entre los CI, Verbal (V), de Ejecución (E), y Total (T), por Grupos y por Sexo

	Superdotados (GNS)				Normales (GNN)			
		CIV	CIE	CIT		CIV	CIE	CIT
Variables	n	M	M	M	n	M	M	M
Sexo								
Femenino	14	133.3*	144.1*	141.8*	30	97.0	106.0	101.0
Masculino	12	128.6*	136.8*	136.3*	20	103.6	108.6	105.8
Total	26	131.1*	140.7*	139.3*	50	99.7	107.1	102.9

Nota: * Indica diferencias entre grupos de p <.01, por lo menos.

Para el STAIC se observó una correlación negativa (r= -.54), para las niñas del GNS, donde a mayor CIT menor puntuación en AR. Para el GNN se encontraron correlaciones, una negativa para el caso de las niñas (r= -.53), donde a mayor CIT menor AE; y otra positiva para el caso de los niños (r= .42), donde a mayor CIT mayor puntuación en AR.

Objetivo 3. Con respecto a la descripción y comparación de los niveles de ansiedad y depresión, en primer lugar se analizaron las diferencias por sexo intragrupo, para cada prueba. Para las calificaciones del GNN en la prueba CMAS-R, el MANOVA por sexo indicó efectos principales [F(5,44) = 2.69, p <.05]. Para las calificaciones del GNS indicó efectos principales también [F(5,20) = 4.86, p <.01]. Y hubo una tendencia general de los varones del GNS a calificar con más ansiedad en todas las subescalas, con excepción de la de mentira. Sin embargo, las únicas diferencias significativas fueron en inquietud (p <.05) y en preocupaciones sociales (p <.10) entre varones (M= 11.9, DE= 2.8; M=12.2, DE= 4.8) y niñas (M= 8.6, DE= 2.3; M= 9.1, DE= 4.0), del GNS.

Debido a estos resultados, la comparación entre grupos, se realizó con un MANCOVA entre grupos, controlando el sexo en el caso de inquietud y preocupación social, pero el análisis indicó que no había efectos principales entre los grupos [F(2,72) = 0.92, NS]. Las variables sin diferencia por sexo fueron analizadas con un MANOVA. Este indicó que tampoco había efectos principales [F(3,72) = 1.85, NS], entre grupos para la calificación total de ansiedad, para la de ansiedad fisiológica, ni para la de mentira. Además, se realizaron análisis entre grupos para cada sexo. El MANOVA entre varones indicó que no había efectos principales [F(5,26) = 1.16, NS], como tampoco lo hubo entre cada una de las subescalas. En cuanto a las niñas, tampoco se encontraron efectos [F(5,38) = 1.35, NS].

El mismo procedimiento se siguió con la prueba de ansiedad STAIC. Para las calificaciones del GNN, el MANOVA por sexo indicó que no había efectos principales [F(2,47) = 0.29, NS]; y los ANOVAS de la escala de AE y de AR confirmaron esto. Para las calificaciones del GNS, el MANOVA indicó que no había efectos principales [F(2,23) = 0.74, NS]; y los ANOVAS de la subescala de AE y de la de AR confirmaron esto también. Debido a que con la STAIC no se encontraron diferencias

intragrupo por sexo, la comparación entre grupos, se realizó con un MANOVA, sin control del sexo. El análisis indicó que no había efectos principales entre los grupos [F(2,73) = 0.79, NS]. Los ANOVAS tampoco indicaron diferencias entre grupos para la AE o AR. También se realizaron análisis entre grupos para cada sexo. El MANOVA entre varones indicó que no había efectos principales [F(2,29) = 0.26, NS], como tampoco lo hubo entre cada una de las escalas. En cuanto a las niñas, tampoco se encontraron efectos [F(2,41) = 1.09, NS], ni tampoco los hubo para cada escala.

En cuanto a la prueba de depresión CDS, el MANOVA por sexo de las calificaciones del GNN indicó que no había efectos principales [F(10,39) = 0.56, NS]; y los ANOVAS confirmaron que no había diferencias significativas. Las medias y desviaciones se pueden observar en la Tabla 2. En contraste, para las puntuaciones del GNS, el MANOVA por sexo indicó una tendencia en los efectos principales [F(10,15) = 2.24, p <.10]; los ANOVAS del total y de cada subescala confirmaron diferencias para problemas sociales [F(1,24) = 7.07, p <.05], preocupación por la muerte [F(1,24) = 6.29, p <.05], depresivos varios [F(1,24) = 13.9, p <.01], total depresivos [F(1,24) = 6.47, p <.05], y una tendencia para respuesta afectiva [F(1,24) = 3.69, p <.10]. Las medias y desviaciones se pueden observar en la Tabla 2, donde se nota que estas diferencias se debieron a que los varones del GNS califican con mayor depresión en la mitad de las subescalas de la CDS.

Debido a estos resultados, la comparación entre grupos, se realizó con un MANCOVA, controlando el sexo en el caso de las variables con diferencias por sexo. El análisis indicó que no había efectos principales entre estos grupos [F(5,69) = 0.87, NS], ni diferencias en los ANOVAS con las variables de respuesta afectiva, problema social, preocupación por la muerte, depresivos varios, y total depresivo. Las variables sin diferencia por sexo fueron analizadas con un MANOVA. Este indicó que no había efectos principales [F(5,70) = 1.19, NS]. Sin embargo, los ANOVAS, indicaron diferencias entre grupos para animo/alegría [F(1,74) = 5.71, p <.05], y para el total positivo [F(1,74) = 4.56, p <.05]; en la Tabla 2 se observa que las calificaciones del GNN son superiores a las de los niños del GNS. Pero no hubo diferencias en autoestima, positivos varios, ni sentimiento de culpabilidad; en la Tabla 2 se observa que las calificaciones del GNN tienden a ser más altas que las del GNS, pero estas diferencias no alcanzaron significancia.

En cuanto a los análisis entre grupos para cada sexo. El MANOVA entre varones indicó una tendencia en los efectos principales [F(10,21) = 2.19, p <.10]. Los ANOVAS entre varones para cada una de las escalas, indicaron tendencia para respuesta afectiva [F(1,30) = 3.83, p <.10], y diferencia significativa para depresivos varios [F(1,30) = 5.58, p <.05]. En la Tabla 2 se observa que los varones del GNS tienden a tener calificaciones más altas en estas subescalas que los del GNN, pero también, aunque no de manera significativa en problemas sociales y preocupación por la muerte. En cuanto a las niñas, no se encontraron efectos [F(10,33) = 0.87, NS]. Sin embargo, los análisis para cada subescala indicaron diferencias para el total positivo [F(1,42) = 4.74, p <.05], y para animo/alegría [F(1,42) = 4.36, p <.05], y tendencia para depresivos varios [F(1,42) = 2.87, p <.10]. Análisis post-hoc confirmaron las diferencias; donde las niñas del GNN muestras calificaciones más altas de depresión que las niñas del GNS (Tabla 2).

Tabla 2. **Resultados para las Calificaciones Totales y de Subescalas de la CDS, según MANOVAS por Sexo y por Grupo.**

CDS	GNS				GNN			
	Niñas		Varones		Niñas		Varones	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
Animo-Alegría	2.71	1.14	3.42	2.02	4.30	2.72	4.45	2.37
Resp. Afectiva	5.21	2.00	6.83*	2.29	5.83	2.15	5.20	2.28
Probl. Sociales	4.92	2.02	7.08**	2.10	5.87	2.31	5.95	2.52
Autoestima	4.42	2.14	5.42	1.97	5.47	2.30	5.50	2.19
P. Muerte-Salud	4.36	2.06	6.58**	2.47	5.63	2.63	5.15	2.68
Sentimiento de Culpa	4.85	2.11	5.50	3.15	5.37	2.23	5.70	2.58
Depresivo Varios	4.28	1.77	6.83***	1.70	5.43	2.22	5.15	2.08
Positivo Varios	4.36	2.30	4.25	1.71	5.20	1.90	4.30	2.18
Total Positivo	3.14	1.70	3.58	1.88	4.67	2.34	4.15	2.34
Total Depresivo	4.42	2.03	6.67**	2.46	5.67	2.58	5.40	2.46
	MANOVA							
	M		D.E.		M		D.E.	
Animo-Alegría	3.04		1.61		4.36**		2.56	
Autoestima	4.88		2.08		5.48		2.23	
Sentimiento de Culpa	5.15		2.60		5.50		2.36	
Positivo Varios	4.31		2.01		4.84		2.04	
Total Positivo	3.35		1.76		4.46**		2.33	

Nota: Los asteriscos superiores indican diferencias intragrupo; los inferiores entre grupos. * p <.10; **p <.05; ***p <.01

CONCLUSIONES

Los resultados indican que el proceso de identificación de niños superdotados en nuestro medio es viable y que los modelos de identificación de la superdotación pueden combinarse para tener mayor certeza durante este proceso. Sin embargo, el proceso de identificación de superdotados es laborioso y requiere de varias etapas para lograrse; tal vez, esta sea una de las razones por las cuales no se ha prestado suficiente atención a los niños superdotados en nuestro medio; muchos de los estudios con niños superdotados se han realizado con niños que ya se consideraban como tales, por ser destacados en alguna capacidad o habilidad, en particular a nivel escolar o académico.

Además, los resultados muestran diferencias claras entre los niños normales y los superdotados; sin embargo, se observaron mayores diferencias de CI entre las niñas, donde las superdotadas superan con un mayor puntaje de CI a sus contrapartes de la misma edad, y donde la diferencia mínima fue de 36 puntos; mientras que entre varones la diferencia mínima fue de 25 puntos, ambas en el CIV.

Con respecto al segundo objetivo, el de correlaciones entre estados emocionales e inteligencia, en la CDS se encontraron exclusivamente en las niñas superdotadas. Estas fueron negativas entre el CIT y las subescalas de tipo negativo, como depresivos varios, donde a mayor puntaje más depresión, pero fueron

positivas entre el CIT y las subescalas de depresión inversas, como positivos varios, donde mayor puntaje **no** se refiere a menor depresión. Por lo tanto, las primeras indican una clara asociación entre mayor inteligencia total y menor depresión, pero las segundas indican que a mayor CIT mayor depresión; por supuesto en ambos casos la relación puede ser la contraria. Estos resultados pueden parecer extraños, pero no lo son. Lang y Tisher (1994), han señalado que en las subescalas de tipo positivo las calificaciones aumentan con la edad, particularmente alrededor de los nueve años (edad semejante a la aquí estudiada), y que esto se explica porque éstas evalúan la incapacidad para vivenciar los valores positivos de la sociedad, por lo que al crecer los niños inician los problemas en esta área. Es posible conjeturar que las niñas, más siendo superdotadas, tengan más conciencia que los varones de su entorno social, o lo expresen de maneras diferentes. Sin embargo, se requieren estudios adicionales para corroborar esto.

Todos los niños del grupo superdotado mostraron correlaciones entre la ansiedad y el CIT, en la prueba CMAS-R, indicando que a mayor CIT menor ansiedad, o lo contrario. Sin embargo, todas las niñas y no solo las de este grupo mostraron una correlación positiva con la subescala de mentira. Esta correlación positiva se puede explicar por el hecho de que a esta edad las niñas tienden a mentir ligeramente más que los hombres, tal como lo señalan Dadds, Perrin, y William (1998).

Además, hay que recordar que las niñas superdotadas tuvieron CI's más altos que todos los subgrupos, aunque no de manera significativa comparados con sus semejantes varones. Por esto creemos que, las correlaciones observadas en el CDS y en el STAIC con el CI de las niñas superdotadas nos indican más estabilidad en ellas, ya que, como menciona Benito: "Los superdotados son más estables y maduros cuanto mayor es el nivel de superdotación" (1996, p.185). Por otra parte, las niñas de los dos grupos mostraron un patrón semejante de correlaciones negativas con la ansiedad (CMAS-R y STAIC), pero los varones no.

Para el caso de los varones, se observaron menos correlaciones en ambos grupos, y ninguna con la subescala de mentira. Estos resultados son semejantes a los reportados por Benito (1996), y han sido explicados en el sentido referente a que los varones son menos estables y más introvertidos, expresando menos sus emociones. De hecho, los varones superdotados mostraron sólo unas pocas correlaciones negativas entre el CIT y la ansiedad (CMAS-R), y ninguna con la ansiedad estado o rasgo, ni la CDS. Pero el patrón de correlaciones no fue semejante al de los otros varones, ya que para ellos hubo correlaciones indicando que a mayor CI mayor ansiedad por preocupaciones sociales y de rasgo.

El tercer objetivo hacía referencia a la comparación de la ansiedad y la depresión entre niños superdotados y normales. Es interesante notar que en el grupo de niños normales no se encontraron diferencias consistentes por sexo en las tres pruebas. En cambio, en el grupo de superdotados los varones tuvieron puntajes más altos que las niñas, en la CDS y en la CMAS-R, pero no en la STAIC. Las diferencias indican que los varones presentan más dificultad en la interacción social, aislamiento y soledad; tienen más sueños y fantasías en relación a temas como enfermedad y muerte; y presentan mayor preocupación obsesiva acerca de una variedad de cosas como puede ser miedo de ser lastimado o aislado en forma emocional, o bien, son hipersensibles a las presiones ambientales.

Entre grupos, como vimos, no se encontraron diferencias en ansiedad, lo cual indica que, con los debidos controles, este estado emocional es semejante en todos los niños, en el grupo de edad estudiado. Sin embargo, sí se encontraron dos diferencias en las subescalas de tipo positivo de la CDS, animo/alegría y total positivo, donde los niños normales muestran más depresión que los superdotados.

Finalmente, no se encontraron diferencias en ansiedad entre grupos para cada sexo. Pero en la prueba CDS, sí se encontraron para los varones y para las niñas; en el primer caso, los varones del grupo superdotado calificaron con mayor depresión que el grupo de varones normales; en el segundo, las niñas normales calificaron con mayor depresión que las niñas superdotadas. Sin embargo, los puntajes más altos de todos los subgrupos tendían a ser los de varones superdotados; esto indica que ellos presentaron mayor carencia de afecto, pensamientos distractores, y ciertos miedos, muchos de naturaleza social o interpersonal; y, además, reflejan sentir algo de ansiedad por no ser capaces de vivir de acuerdo con las expectativas de otros individuos significativos en su vida.

Estos resultados coinciden con los reportados para este grupo de edad por Benito (1996), quien señala que “los niños son por lo general menos estables que las niñas, menos a la edad de 11 a 13 años en la que aparentemente los chicos parecen más estables que las niñas” (p.185). Estas diferencias, donde los varones superdotados parecen ser más vulnerables, particularmente a la depresión pueden deberse a la combinación entre las propias características del superdotado (Kokot, 1999), y a cuestiones de género, donde las expectativas y demandas suelen ser mayores para los varones (Valadez, 2001).

En suma, en virtud del supuesto teórico de la presencia sobresaliente de ansiedad y depresión en niños con superdotación intelectual, en este estudio se encontró que no había una clara definición de este supuesto. Esto porque no se encontraron diferencias consistentes entre los grupos. La identificación y análisis del desempeño, personalidad y estados emocionales de los niños superdotados, requiere de muchos más esfuerzos. Esto porque el estudio de muestras tan pequeñas, propio de este extremo del continuo de la normalidad dificulta la certeza estadística y la generalización deseada. Los autores esperan con este esfuerzo motivar a la apertura de líneas de investigación que permitan establecer hipótesis precisas en este campo fértil y poco explorado. Es necesario continuar con estudios sobre estos y otros aspectos a fin de delinear de manera más clara los posibles perfiles de personalidad de niñas y varones superdotados, y de estrategias de intervención preventivas para que esta población logre el desarrollo deseable.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alonso, J.A. y Benito, Y. (1992): Intervenciones educativas en superdotados. En Y. Benito (Coord.). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.

Bartell, N.P. & Reynolds, W.M. (1986): Depression and self-esteem in academically gifted and nongifted children: A comparison study. *Journal of School Psychology.* 24, 55-61.

Benito, Y. (1994): La identificación o diagnóstico del niño superdotado. En Y. Benito (Coord.). *Problemática del niño superdotado*, (pp. 19-68). Salamanca: Amarú.

Benito, Y. (1996): *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú.

Betancourt, J. (1995): Criterios para la calificación de la prueba de creatividad. Manuscrito no publicado. Guadalajara: México.

Dadds, M.; Perrin, S. & William, Y. (1998): Social desirability and self-reported anxiety in children: an analysis of the RCMAS lie scale. Journal of Abnormal Child Psychology, 26 (4), 311-317.

Kokot, S. (1999): *Help our Child is Gifted: guidelines for parents of gifted children*. South Africa: Radford House Publications.

Lang, M. & Tisher, M. (1994): *Cuestionario de depresión para niños (CDS)*. Madrid: TEA.

Norman, A.D.; Ramsay, S.G.; Martray, C.R. & Roberts, J.L. (1999): Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment. Roeper Review, 22, 5-10.

Novaes, M. (1984): Superdotados. Desafio constante para a educacao e a sociedade. En S. Barros (Ed.): *Superdotados. Quien sao? Onde estao?* Sao Paulo: Oioneira, Novos Umbrías.

Raven, J.; Court, J. & Rave, J. (1996): *Test de Matrices Progresivas Escala Coloreada*. Buenos Aires: Paidós.

Renzulli, J. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.

Reynolds, C. & Richmond, B. (1997): *Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada) (CMAS-R).* México. D.F.: Manual Moderno.

Rost, D. & Czeschliz, T. (1994): The psycho-social adjustment of gifted children in middle-childhood. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 15-25.

Spielberger, C.D.; Edwards, C.D.; Lushene, R.E.; Montuori, J. & Platzek, D. (1990): *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños*. Madrid: Tea.

Valadez, Mª.D. (2001): Niñas, superdotaci ón y contexto social. Ponencia presentada en la *80th Convention for American Association of University Women*, celebrado en el estado de California, del 20 al 22 de Abril.

Wechsler, D. (1981): *Escala de Inteligencia revisada para el nivel escolar (WISC-R).* México, D.F.: Manual Moderno.

Yuste, C. (1994): *Creatividad.* PROGRESINT, No.18, Madrid: CEPE.

MOTIVACIÓN, COMPROMISO CON LA TAREA Y CREATIVIDAD EN LAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: EL DESAFÍO DE ESTABLECER NUEVAS PAUTAS

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez
Magíster en Educación y Doctoranda de la Facultad de Educación de la Pontificia.
Universidad Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Porto Alegre, Brasil
susanapb@terra.com.br

RESUMEN

Algunos aspectos importantes en la identificación de las Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD) están profundamente relacionados a características de personalidad y condiciones del ambiente. La motivación, el compromiso con la tarea y la creatividad son algunos diferenciales que presentan estas personas, pero existen variables muy vinculadas al contexto socioeconómico y cultural, especialmente en los países subdesarrollados, que pueden comprometer su manifestación y que, por lo tanto, deberíamos someter a un examen más detallado y contextualizado para que no pasen desapercibidos los indicadores de AH/SD. Se analizan, aquí, cuatro casos de adolescentes que hicieron parte de una investigación cuanti-cualitativa más amplia para identificar las características diferenciales de las Altas Habilidades/Superdotación del tipo productivo-creativo, según el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli, realizada en dos escuelas públicas de un barrio popular de la ciudad de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Se constató que los criterios normalmente utilizados para detectar el compromiso con la tarea y la creatividad no permitían considerarlos alumnos con indicadores de Altas Habilidades/Superdotación si no se investigasen de forma más profunda, cualitativa y contextualizada las informaciones obtenidas en los instrumentos estandarizados. Solamente las informaciones adicionales, obtenidas en una entrevista semiestructurada, en conversaciones informales con los alumnos, sus familias, sus maestros y profesores de actividades extracurriculares, sus compañeros y en observaciones en el recreo, en clase y en visitas a los hogares de estos alumnos permitieron aclarar por que esos criterios enmascaraban el comportamiento de altas habilidades/superdotación y cuáles eran las variables que afectaban la manifestación del compromiso con la tarea y de la creatividad. La constatación de estas variables lleva a argumentar la necesidad de elaborar criterios de evaluación específicos para cada realidad, particularmente cuando se trata de ambientes desfavorecidos desde el punto de vista económico, social y cultural, como ocurre en países en desarrollo o subdesarrollados, en lugar de transferir inalterados los modelos teóricos que nos han servido de punto de partida. Ha llegado el momento de darnos cuenta que ya tenemos condiciones de gestar conocimiento científico a partir de la experiencia en nuestras propias realidades y de comenzar a pensar en modelos y criterios de identificación adaptados a las vivencias de nuestras poblaciones.

MOTIVACIÓN, COMPROMISO CON LA TAREA Y CREATIVIDAD EN LAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: EL DESAFÍO DE ESTABLECER NUEVAS PAUTAS

"Tu tienes una mente y yo tengo una mente; si te pareces a mí, entonces tu mente se parece a la mía y eres bueno; pero si eres diferente a mí, entonces tienes una mente diferente a la mía y eres malo" (Gardner, 2001).

INTRODUCCIÓN

La motivación y la creatividad son procesos suficientemente complejos que han merecido estudios específicos de diversos investigadores del mundo entero y son elementos importantes en la identificación cualitativa de personas con altas habilidades/superdotación (AH/SD).

Los resultados de una investigación cuanti-cualitativa sobre las características de alumnos con AH/SD del tipo productivo-creativo (Pérez, 2004) y de otras experiencias me han llevado a una reflexión sobre la relación de estos dos conceptos con el compromiso en la tarea y la dificultad de identificar estos alumnos, especialmente cuando provienen de ambientes desfavorables socioeconómica y culturalmente y viven en una sociedad que todavía no ha despertado para la necesidad de identificarlos y atenderlos adecuadamente.

CUATRO CASOS DE MOTIVACIÓN EVIDENTE, CREATIVIDAD PERJUDICADA Y ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN NO IDENTIFICADAS (los nombres son ficticios para mantener la privacidad de los alumnos)

Cuatro de los adolescentes (2 mujeres y 2 varones) entrevistados en la investigación (Pérez, 2004) serán el punto de partida de mis reflexiones. Todos ellos vivían en un barrio popular, ubicado en un cerro, a cerca de 50 minutos del centro de la ciudad, en condiciones socioeconómicas y culturales muy desfavorables, y eran alumnos de una escuela pública de Porto Alegre, RS, Brasil. El ingreso total de sus familias era de menos de 1 a menos de 3 sueldos mínimos (aprox. de US$ 80 a 240) a la época. Los padres o responsables eran analfabetos o con 2 o 3 años de enseñanza primaria, como máximo, y sus profesiones eran albañil y pintor de paredes (2 padres), empleadas domésticas (3 madres) y jubilada (1 abuela).

Gabriel, adolescente mulato de 17 años, separado de los padres, que lo sometían a maltratos, vivía con su abuela, una señora de edad avanzada; era empaquetador en un supermercado de una de las mayores cadenas de la capital, donde trabajaba 6 horas/día. Presentó indicadores de AH/SD en el área **lingüística, intrapersonal e interpersonal** y era líder de su clase.

Karen, niña blanca de 13 años, vivía en una casa de madera de 2 habitaciones, con su madre, viuda, y un hermano mayor, a quienes ayudaba en trabajos domésticos, así como a una tía, en una guardería del barrio, a veces hasta las 11 de la noche. Con indicadores de AH/SD en el área **corporal-cinestésica y lingüística**, ya había ganado más de 20 medallas en campeonatos deportivos municipales y provinciales, tanto individuales como colectivos.

Laura, adolescente negra de 16 años, vivía en una modestísima casa de madera con 3 habitaciones en el patio de un terminal de colectivos, con sus padres, cuatro hermanas y su hija de 18 meses. Mostró indicadores de AH/SD en las áreas **corporal-cinestésica, intrapersonal e interpersonal**.

Miguel, adolescente negro, de 15 años, estereotipo del '*joven rebelde*', abandonado por la madre, vivía con su padre y 3 hermanos. Presentó indicadores de AH/SD en las áreas ***lógico-matemática* y *lingüística***.

Su identificación se hizo por medio de una ficha de indicadores llenada por los profesores de todas las disciplinas; cuestionarios respondidos por los alumnos, sus padres o responsables y el profesor de la disciplina de mayor destaque (o el que más lo conocía); entrevista semiestructurada; datos de conversaciones informales con ellos, sus padres, profesores de clase y de actividades extracurriculares y/u otros sectores y compañeros de clase; y observaciones en sus hogares, recreos, clases y actividades extraclase. Todas estas informaciones se analizaron teniendo en cuenta las referencias teóricas de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983 y 2000) y de la Teoría de Superdotación de los Tres Anillos de Renzulli (1979 y 1986).

LO QUE HEMOS PENSADO HASTA AHORA

Hasta ese momento, algunos de los elementos que considerábamos para evaluar el grado de motivación y compromiso con la tarea eran, por ejemplo, el intenso envolvimiento e interés en actividades relacionadas al área de destaque, la cantidad de horas dedicadas a ellas, la producción y el reconocimiento de sus 'productos' por personas especializadas en esas áreas, presentaciones en espectáculos públicos y/o premiaciones provinciales, nacionales o internacionales.

Por esa razón, además de indicadores ya consagrados, como la preferencia por trabajar individualmente; el interés en problemas sociales, políticos y económicos; la capacidad de abstracción, resolución de problemas, memoria, creatividad y desempeño escolar; la autoexigencia y el perfeccionismo elevados, entre otros, se incluyeron otros para identificar aquellos aspectos.

Estos cuatro adolescentes, todos del tipo productivo-creativo (Renzulli, 1986), presentaban indicadores sobresalientes de capacidad por encima de la media, pero pocos 'productos' que comprobasen el compromiso con la tarea y la creatividad, que siendo los otros dos conjuntos de rasgos de la definición de AH/SD de Renzulli (1986), deberían estar presentes, real o potencialmente, lo que me llevó a profundizar el análisis y tratar de encontrar sus posibles causas.

Tal vez uno de los indicadores que refleja más claramente el compromiso con la tarea sea el **tiempo dedicado al área de destaque**, ya sea en la profundización de los estudios o en el entrenamiento en las actividades artísticas o deportivas.

Winner (1998, p.170) refiere que los niños superdotados, en promedio, "*gastan 13 por ciento de sus horas de vigilia en su área de talento, lo que significa aproximadamente trece horas por semana*".

Bloom y Sosniak (1981 apud Renzulli y Reis, 1997, p.6) relatan que, en sus investigaciones, "*[…] después de los 12 años, nuestros individuos talentosos gastan, por semana, en sus áreas de talento, el mismo tiempo que sus pares medios gastan para mirar televisión*".

No obstante, no se puede olvidar que esos estudios se realizaron en países más desarrollados, donde la vida de un adolescente de la edad de los que hicieron parte de este estudio, generalmente, tiene mucho más calidad, tanto socioeconómica como cultural, que en países menos subdesarrollados. Problemas que acometen diariamente nuestros países, como la miseria, la falta de atención médica, el déficit habitacional o el trabajo infantil, por ejemplo, no son frecuentes como en Brasil o en otros países del tercer mundo.

Si hubiese adoptado el criterio que normalmente considerábamos adecuado para evaluar el compromiso con la tarea, o sea, una dedicación de más de 20 horas por semana al área de destaque, estos cuatro alumnos no hubiesen entrado en la lista de los alumnos identificados. Aparentemente, las horas declaradas en los cuestionarios, no condecían con el criterio que se estaba usando para esta evaluación, que era el mismo usado para adolescentes de la misma edad, pero de clases medias. Los datos recogidos en los instrumentos mostraron indicadores de los tres anillos de la teoría de Renzulli, pero solamente los datos adicionales de la entrevista, de las conversaciones informales y, a veces, de las visitas a sus hogares, me permitieron confirmar los indicadores de AH/SD.

Gabriel, que presentaba habilidades destacadas en la escrita y en la música, gastaba prácticamente todas sus horas de vigilia entre las horas de clase, el almuerzo, el viaje hasta el local de trabajo y las horas trabajo (cerca de 13 horas). ¿Dónde encontraría tiempo para escribir o componer? En la entrevista, descubrí que tenía un grupo literario con otros tres compañeros, en el que escribían poemas individuales o colectivos y los intercambiaban entre sí para criticarlos. El interés y la persistencia se manifestaron en la entrevista de una forma muy clara e intensa; la creatividad se mostraba en un lenguaje muy sofisticado, con metáforas muy complejas y expresiones completamente poéticas que transformaban sus palabras en imágenes riquísimas con mucha desenvoltura, aunque a veces mal empleado, desde el punto de vista lingüístico ortodoxo. La estrategia de Gabriel, que sólo se reveló en la entrevista, era ‘robarle’ tiempo a los recreos, a las clases y a los domingos que no trabajaba para leer y escribir, escuchar y componer música. Otro adolescente de su edad probablemente dedicaría estas pocas horas libres a estar con sus amigos, jugar fútbol u otro deporte, mirar televisión, salir a pasear, o simplemente dormir.

Karen fue la única que declaró un número de horas superior a lo esperado para una persona con AH/SD. Dedicaba absolutamente todo el tiempo sobrante de su jornada semanal, de los recreos y la clase de Educación Física a ejercitarse. Los fines de semana, practicaba deportes en un ‘campito’ del barrio, todo el día, en el recreo, en la clase de Educación Física de la escuela, y en una actividad extractase de danza, usaba la infraestructura disponible. La profesora de Educación Física comentaba que sus habilidades físicas eran tan avanzadas que ella no tenía más nada que enseñarle y no raramente la llamaba para reemplazarla, cuando tenía que ausentarse. Karen había participado en un proyecto de tenis organizado por una Universidad con algunos niños seleccionados, pero que se había cerrado porque la mayoría de los participantes no iban a aprender el deporte, sino a aprovechar la merienda y los pasajes de ómnibus que se les ofrecía, lo que mucho la había defraudado.

Laura tampoco demostró una dedicación muy grande en el cuestionario y yo no conseguía descubrir cuál era su área de talento sólo con aquellas informaciones.

En la escuela era considerada una alumna desinteresada y desmotivada, y ningún profesor fue capaz de identificarla como una persona con AH/SD o indicar su área de talento. Hasta que un día, decidí ir a la escuela en el turno contrario, para entrevistar a la profesora de Educación Física, que coordinaba un proyecto extraclase de Danza, una vez por semana, en el turno opuesto. Allí estaba escondido el brillante talento de Laura, que ella no reconocía como tal y que nadie veía, excepto aquella profesora. Laura nunca faltaba a los talleres, aunque la asistencia fuese optativa y si pudiese tener acceso a una enseñanza más sistemática de esa arte, ciertamente sería una eximia bailarina. En cierta ocasión, supo de unos talleres de teatro gratuitos; caminó más de 40 cuadras de ida y 40 de vuelta para inscribirse, pero le informaron que tendría que pagar una inscripción de 10 reales (cerca de US$ 3), un dinero que no tenía; por eso, no podría participar, lo que la dejó muy triste.

Además de ser un excelente bailarín, casi todos los maestros identificaron a Miguel por su gran capacidad intelectual, pero, al mismo tiempo que lo consideraban el 'futuro Einstein', como lo llamaba su profesor de matemática, también era ‘un caso perdido’, porque se sospechaba que estaba involucrado en actos ilegales. Era un verdadero líder, con gran influencia sobre sus compañeros, incluso mayores, y participaba del mismo grupo literario de Gabriel, escribiendo poesía y prosa. Miguel tenía mucha sed de aprender ‘cosas más difíciles’ que las que le enseñaban, que eran demasiado fáciles, y siempre le pedía a su profesor de matemática que le pusiese ejercicios más complejos, incluso fuera del horario de clase, pero no tenía ningún modelo en quien espejarse y su máxima aspiración era ser ‘profesor de matemática’.

En los cuatro ejemplos anteriores, las condiciones ambientales impedían el compromiso con la tarea y la concretización de productos creativos que permitiesen identificar sus AH/SD de forma convencional.

Otro agravante era que se trataba de alumnos con indicadores de AH/SD del tipo productivo-creativo, con escaso rendimiento escolar, excepto Miguel, que era el mejor alumno de matemáticas. Las habilidades de Karen (deportes) y Laura (danza) no eran en áreas académicas, por lo tanto no eran valoradas en la escuela. En el caso de Gabriel, la escritura poética no se acompañaba del dominio de las reglas gramaticales y lingüísticas, lo que desvalorizaba su desempeño escolar, y en el caso de Miguel, su desempeño en matemáticas no era suficiente para sobreponerse al (pre)juicio que los maestros tenían de él por sus actividades fuera de la escuela, y el sentimiento de la gran mayoría era de enorme ambivalencia, reconociendo su posible talento, pero no estando dispuestos a apostar en su educación.

Encontré otros casos de alumnos con indicadores de AH/SD en esta misma investigación que también presentaban una motivación bastante socavada por la baja autoestima, pero, como tenían un rendimiento escolar excelente, fueron identificados por los profesores. Era el caso de dos de los alumnos del tipo académico (Aline y Ricardo), y de Miguel cuyas áreas de destaque eran disciplinas escolares muy valorizadas por la escuela (casi todas las disciplinas en el caso de los académicos y Matemáticas, en el caso de Miguel), que estaban entre los únicos 5 alumnos detectados como posibles Personas con AH/SD de los 12 identificados en la investigación (Pérez, 2004): aprox. 40% de todos los alumnos identificados.

¿QUÉ MÁS PODEMOS PENSAR?

El compromiso con la tarea, según Renzulli y Reis (1997) es una forma refinada de motivación dirigida a un área específica de desempeño, que incluye perseverancia, resistencia, trabajo arduo, práctica dedicada, autoconfianza y creencia en su propia habilidad. Abarca algunas manifestaciones comportamentales presentes en las personas que muestran elevada motivación intrínseca: capacidad de tener elevados niveles de interés, entusiasmo, fascinación e involucración en determinado problema, área de estudio o forma de expresión humana; autoconfianza, ego fuerte y una creencia en su propia capacidad para realizar un determinado trabajo, exención de sentimientos de inferioridad y orientación para la realización; capacidad de identificar problemas significativos dentro de áreas especializadas; capacidad de sintonizar canales importantes de comunicación y de nuevos desarrollos dentro de ciertas áreas; establecimiento de estándares elevados para su propio trabajo, abertura a la autocrítica y a críticas externas, y desarrollo de un sentido estético, de calidad y excelencia sobre su propio trabajo y el trabajo de los demás. Pero estos autores relatan tres constataciones relativas a la creatividad y al compromiso con la tarea que se deben considerar.

Son más variables que permanentes. Aunque existan personas que 'incuben' más ideas que otras o que tengan un caudal de energía que las lleve a involucrarse más frecuente e intensamente en determinadas situaciones, no se puede decir que una persona es más o menos creativa o comprometida con la tarea de la misma forma que se puede evaluar su mayor o menor habilidad en matemáticas o música, por ejemplo. Las personas creativas tienen picos de creatividad y de compromiso en la tarea. No se puede trabajar constantemente a un nivel de rendimiento máximo todo el tiempo.

Se pueden desarrollar mediante estímulo y entrenamiento adecuados. Debido a la variedad de intereses y de receptividad, algunas personas son más influenciadas que otras en determinadas situaciones. No se puede anticipar a qué estímulos una persona responderá mejor y, por lo tanto, ofrecerles varios tipos de estímulo y entrenamiento permitirá generar mayor número de ideas y mayor grado de compromiso en la tarea.

Casi siempre se estimulan mutuamente. La persona que tiene una idea creativa, normalmente es autoestimulada y los demás la incentivan; decide hacer algo con esa idea y, en consecuencia, acaba involucrándose de forma más consistente en la tarea. De la misma forma, una persona que está muy involucrada en la resolución de un determinado problema o en la ejecución de una determinada tarea, por el tiempo dedicado a esa actividad, acaba produciendo más ideas, más soluciones para ese problema.

¿Qué ocurre si el niño que intentamos identificar tiene que trabajar, sin que le resten horas reales del día para mostrar su compromiso con la tarea y su creatividad de la misma forma que un niño superdotado que no trabaje lo haría?, ¿Dejamos de considerarlo un niño con AH/SD?, ¿Sólo el tiempo efectivamente dedicado al área de destaque es un indicador suficiente del compromiso con la tarea?, ¿Qué ocurre si una persona con AH/SD, por motivos internos o externos, no tuvo la oportunidad de desarrollar este anillo de la definición de Renzulli?

Renzulli y Reis (1997) refieren que, tanto el compromiso con la tarea como la creatividad no están presentes o ausentes de la misma forma que la habilidad por

encima de la media y que ellos 'van y vienen' en función de los diferentes tipos de situación en que están envueltos los individuos.

En determinadas situaciones, especialmente en ambientes en que la perseverancia, la persistencia, la motivación y la creatividad no son incentivadas, o cuando las condiciones económicas no permiten su demostración, el compromiso con la tarea y la creatividad, o su potencial para eso, pueden ser 'teóricamente' evidentes, como era el caso de estos cuatro adolescentes, pero no tienen condiciones reales de manifestarlos porque sus horas 'libres' ya están comprometidas en la manutención económica de sus familias (Pérez, 2004).

El entusiasmo, la motivación y la creatividad que esos niños podrían desarrollar, a veces se perjudican porque simplemente no se les enseñó a establecer metas, a perseverar, a lidiar con situaciones interpersonales o con el exceso de expectativas solamente en las áreas académicas, o porque no consiguen mantener una autoestima alta en los ambientes completamente desfavorables en que viven.

Así como la creatividad, cuyo estímulo está sujeto a diferencias de género, ya que algunos de sus 'ingredientes' se estimulan apenas en las mujeres y otros, apenas en los varones, el compromiso con la tarea y la motivación también sufren influencias culturales en sociedades sexistas. Diversos estudios han comprobado diferencias en el desempeño productivo entre mujeres y hombres con AH/SD que no están vinculadas a diferencias intelectuales constitutivas, sino a influencias puramente culturales (Pérez Sánchez, 2003), lo que no es diferente en Brasil o en otros países en desarrollo o subdesarrollados. En mi opinión, la desproporción de oportunidades tiene claras influencias en el desarrollo de la autoestima, de la autonomía y de la motivación intrínseca en las mujeres y sobre su propia susceptibilidad a las influencias ambientales, así como genera falta de modelos exitosos.

Si 'no existen' otros niños iguales a ellos y si nadie les ofrece atención especial, las AH/SD no son una característica deseable y, parafraseando a Maturana (2001), estos niños son lo que no deben ser o no son lo que deben ser.

Silverman (1998, p.205) recuerda que:

> *No está bien llamar sus diferencias de '*superdotación'*, porque no se permite que digan – ni siquiera a sí mismos – '*Yo soy superdotado'. *No se le dice a los padres que sus hijos son superdotados por miedo a que se sientan superiores a los demás, dejando que los niños interpreten sus experiencias por sí solos: '*No soy como los demás. Soy extraño' 'Debo de ser loco'.*Algunos niños aprenden muy temprano en la vida a jugar este juego. Rechazan su propio '*Yo*' y tratan de ser alguien que no son para ser más aceptados por los demás.*

Como tampoco tienen modelos de adultos que fueron como ellos en su infancia, o incluso porque esos adultos crecieron en un ambiente en el que decir 'Yo soy superdotado' también era prohibido y tampoco se identificaron como tales, esos niños no pueden imaginar un futuro promisorio para ellos.

Un niño que crece en un ambiente familiar inestable; desfavorable socioeconómica y culturalmente; sin desafíos ni modelos apropiados (y muchas veces negativos), está mucho más propenso a no desarrollar esos hábitos que uno que tenga condiciones favorables. Se ha comprobado que la motivación de muchos niños superdotados cuyas familias y profesores estimulaban sus talentos podría ser minada por influencias externas.

> *"Lo que se puede esperar entonces de la orientación motivacional de alumnos superdotados que podrían tener potencial para hacer contribuciones creativo-productivas pero que no disfrutaron de los beneficios de programas de enriquecimiento específicamente financiados o de expectativas elevadas de sus maestros y de sus padres. Los educadores deben sensibilizarse ante estos problemas. Deben cuestio-*

> *narse si un niño superdotado que proviene de un ambiente económicamente desfavorable y/o de una minoría puede tener expectativas de intentar una solución creativa para un problema o mantener el interés en el aprendizaje"* (Hennessey, 2005, p.7).

Por otro lado, sabemos que hábitos de disciplina, persistencia y organización no son apenas rasgos de personalidad, sino que también pueden desarrollarse con la Educación (familiar, escolar y social). Según Hennessey (2005, p.2), *"[…] muchos niños superdotados tienen los 'ingredientes' necesarios para convertirse en adultos que contribuyan en las Artes y las Ciencias. Si estos niños superdotados tienen que concretizar su potencial creativo, se debe prestar atención especial a la promoción y manutención de su motivación intrínseca en la clase"*.

La autora enfatiza la importancia de la motivación intrínseca en la identificación de las AH/SD, ya que es sorprendente el número de alumnos identificados como superdotados que no llegan a tener un desempeño creativo cuando crecen, a pesar de presentar destaque en ciertas habilidades e incluso elevada creatividad. La autora recuerda que, para Amabile, es la motivación para la tarea lo que determina la diferencia entre lo que un individuo puede hacer y lo que efectivamente hará y que, por lo tanto, esa motivación para la tarea determinará si las habilidades en un determinado dominio y las habilidades creativas de una persona se conjugarán adecuadamente a servicio de un desempeño creativo.

Hennesey y Amabile (1997) constataron que niños que se sometieron a un entrenamiento de motivación intrínseca alteraron la percepción que tenían sobre la manipulación de la recompensa (motivación extrínseca) y consiguieron contrarrestar los efectos negativos sobre la creatividad. En lugar de recibir pasivamente los parámetros de la situación de recompensa, esos niños adaptaban el ambiente para atender sus necesidades, desarrollando lo que se puede entender, como Sternberg (2003) define, como la capacidad de reconfigurar su propio ambiente, una característica de las personas con AH/SD.

(IN)CONCLUSIONES

Ante lo expuesto, tenemos que pensar en la urgente necesidad de adaptar los conceptos teóricos al contexto real y buscar nuevos criterios que permitan evaluar los sujetos con AH/SD de acuerdo a las peculiaridades del ambiente en el que viven, con criterios de evaluación más adecuados a nuestra realidad y no apenas calcados en modelos extranjeros. Cada criterio, cada concepto que adoptamos en nuestras investigaciones debe evaluarse cuidadosamente en relación a estas observaciones. La identificación tiene que ser más dinámica, flexible y contextualizada, para que estas variables no hagan pasar desapercibidos los indicadores de AH/SD que, en otras circunstancias, serían evidentes.

En estos criterios, deberíamos pensar y analizar la interacción entre las características de personalidad y las condicionantes del ambiente en el que vive la persona y, fundamentalmente, en la posibilidad de una educación para el refinamiento de la motivación, del compromiso con la tarea y de la creatividad, para que no desaparezcan soterrados por circunstancias ambientales perjudiciales.

Tampoco basta buscar productos creativos porque, a veces, estos productos ni siquiera existen; tendríamos que examinar las condiciones reales de concretizar la creatividad en las personas que evaluamos, su verdadera potencialidad para "*comprender, de relacionar, ordenar, configurar y significar*" que Ostrower (1987) atribuye al acto creador y que sólo se desarrollará en ambientes propicios para ello.

Otro aspecto importante que debemos considerar en esta identificación es la falta de modelos exitosos y el desconocimiento de las AH/SD en nuestro medio, que generalmente llevan a pensar que las personas creativas que se han destacado en el mundo lo son por don divino, y la 'genialidad' es una condición extremadamente rara. Para eso es necesario no solamente divulgar e incentivar los talentos reconocidos, sino también crear oportunidades para su desarrollo.

En Brasil, recién el año pasado (2005) se comenzó a implementar un proyecto de atención sistemática a alumnos con estas características. Hasta el momento, no solamente no existía una política pública de atención educacional específica, sino que había (y todavía hay) un manto de desinformaciones que ocultaba estos alumnos. Ya sea por la gran influencia de los mitos que mantienen estos niños transparentes a los ojos de los educadores, sus propias familias y de la sociedad, o por la inexistencia de atención, no podemos asegurar que los niños con AH/SD son concientes de esta condición, como afirma la literatura internacional. Claro que se sienten diferentes a sus pares - eso lo hemos constatado - pero no ven estas diferencias como positivas y tienden a esconderlas, lo que ciertamente afectará el desarrollo de su propia identidad. En términos de identidad, en nuestra sociedad, rasgos físicos, psicológicos e incluso de personalidad que permiten identificar un ciego, un sordo o un discapacitado físico o mental son reconocidos y merecen atención, pero en el caso de las AH/SD, estos rasgos están vinculados a mitos y creencias populares, como en fábulas quijotescas y no se considera necesaria la atención especial.

Además de elaborar e implementar procedimientos más prolongados y profundos para poder constatar estos conjuntos de rasgos, es importante repensar qué pautas estamos estableciendo con nuestras investigaciones al transponer **directamente y sin adaptaciones**, muchas veces inadvertidamente o con la mejor de las intenciones, criterios, conceptos y modelos teóricos extranjeros, por más adecuados que sean o nos parezcan.

Tal vez si pensásemos en la importancia que tienen el desarrollo y el estímulo de la motivación, la creatividad, y el compromiso con la tarea, los modelos exitosos, el desarrollo de una identidad saludable, la autoestima y el afecto como parte de la Educación del ser humano (no solamente de la Educación de personas con AH/SD) y consiguiésemos introducirlas en los programas escolares, los Gabrieles, Migueles, Lauras y Karens de nuestros países no correrían el riesgo de convertirse en enemigos de la sociedad.

Ya tenemos suficiente capacidad intelectual, hemos recaudado un buen número de experiencias y tenemos buenos referenciales teóricos que se pueden adaptar a nuestras realidades, como para salir de los pañales, comenzar a andar con nuestras propias piernas en el campo de las AH/SD y producir el conocimiento científico necesario que nos permita vislumbrar qué identificación, qué tipo de estrategias pedagógicas y, fundamentalmente, que políticas públicas de atención integral tenemos que implantar para que las personas con AH/SD puedan ser, un día, ciudadanos felices y realizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Gardner, H. (1983): ***Frames of mind: the theory of multiple intelligences***. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2000): **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva.

Gardner, H. (2001): An Education for the Future: The Foundation of Sciences and Values. En The Royal Symposium, Amsterdam, 13 de Marzo de 2001. Disponible en <http://pzweb.harvard.edu/PIs/HG_Amsterdam.htm> [Consulta: 07 de agosto de 2004]

Hennessey, B.A. (2005): Developing Creativity in Gifted Children: The Central Importance of Motivation and Classroom Climate. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*. p.2-9.

Hennessey, B.A. & Amabile, T.M. (1997): The conditions of creativity. En Sternberg, R.J. (Ed).: The Nature of Creativity. Contemporary psychological perspectives. New York: Cambridge University Press. p.11-37.

Maturana, H. (2001): **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG.

Ostrower, F. (1987): **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes.

Pérez, S.G.P.B. (2004): *Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades/superdotação produtivo-criativos*. Director: Dr. Claus Dieter Stobäus. Tesis de Maestría - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

Pérez Sánchez, L. (2003): Aprendizaje de las Ciencias y desarrollo del talento femenino. En Domínguez, P. et al.: *Mujer y sobredotación**:** Intervención escolar*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. p.59-69 (Atención a la Diversidad).

Renzulli, J.S. (1979): What Makes Giftedness? Reexamining a Definition*. Chronicle Guidance Professional Service P991.* Moravia: Chronicle Guidance, p.1-6.

Renzulli, J.S. (1986): The Three-ring conception of Giftedness: a developmental model for creative productivity. En: Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (Eds): *The Triad Reader*. Connecticut: Creative Learning Press, p.2-19.

Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1997): **The Schoolwide Enrichment Model: A How-to guide for educational excellence***.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Silvermann, L.K. (1998): Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, Vol. 20, 30, p.204-210.

Sternberg, R.J. (2003): WICS as a model of giftedness. ***High Ability Studies.*** Vol 14, 2, p.109-152.

Winner, E. (1998): **Crianças Superdotadas**. Porto Alegre: Artmed.

IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL
IMPLANTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTACIÓN EN EL BRASIL

Renata Rodrigues Maia-Pinto
Ministério da Educação da República Federativa do Brasil
Mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano
no Contexto Educacional
Doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília, Brasil

RESUMO

Dados do último Censo Escolar (2005), divulgado pelo Ministério da Educação do Brasil, informa que há 56.733.865 milhões de alunos matriculados na educação básica. Desses, 640.317 mil são alunos com necessidades educacionais especiais e, desse total, apenas 1.928 alunos são identificados como superdotados. Se forem levados em conta o potencial de superdotação de uma população de estudantes (de 15 a 20%) e o número de alunos matriculados na educação básica, verifica-se que apenas 0,003% desta população está matriculada na categoria altas habilidades/superdotação. Os dados sugerem que o atendimento da demanda potencial desses alunos está muito aquém do desejável e apontam a necessidade de melhor identificação e de atendimento às necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, além da qualificação profissional dos professores para este fim. Este programa justificou a implantação no país de um Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S em cada Estado e no Distrito Federal. Trata-se de uma estratégia de inclusão. O Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP investe nesse atendimento prestando assistência técnica e apoio às Secretarias Estaduais de Educação. A intenção é incentivar a multiplicação dos serviços prestados pelos Núcleos e garantir a autonomia de gestão das Secretarias de Educação em relação ao atendimento de alunos com altas habilidades. Os Núcleos devem oferecer atividades de suplementação curricular; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e; disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. Para cumprir o objetivo de oferecer apoio aos sistemas de ensino, os NAAH/S são compostos das seguintes unidades: (a) Atendimento ao Professor para viabilizar a qualificação e formação continuada de professores e demais profissionais da educação e oferecer suporte à rede de ensino; (b) Atendimento ao Aluno para promover a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos indicados, prestar atendimento escolar suplementar e oferecer oportunidades de aprendizagem; (c) Apoio à família para prestar orientação e suporte à família, com vistas à compreensão do

desenvolvimento dos filhos. O programa será acompanhado e avaliado pelo MEC/SEESP e pelas Secretarias de Educação dos Estados com a finalidade de desenvolver um sistema de retro-alimentação e redimensionamento das ações que se fizerem necessárias. Da mesma forma uma consultoria implementará um sistema de avaliação externa.

RESUMEN

Datos del último Censo Escolar (2005), divulgados por el Ministerio de Educación de Brasil, mostraron la existencia de 56.733.865 millones de alumnos matriculados en la enseñaza básica. De esos, 640.317 mil son alumnos con necesidades educacionales especiales, y de ese total, a penas 1.928 alumnos son identificados como superdotados. Si llevarnos en cuenta el potencial de superdotación de una población de estudiantes (del 15 al 20%) y el número de alumnos matriculados en la educación básica, se verifica que apenas el 0,003% de esta población está matriculada en la categoría altas habilidades / superdotación. Los datos sugestionan que el atendimiento de la demanda potencial de estos alumnos está más allá del deseable y apuntan la necesidad de mejor identificación y de atendimiento a los intereses de los alumnos con altas habilidades/superdotación, además de la calificación profesional de los profesores para este fin. Esto panorama justifica la implantación en el país de Núcleos de Altas Habilidades / Superdotación – NAAH/S en las capitales de los Estados. Se trata de una estrategia de inclusión que objetiva la expansión del atendimiento a las necesidades educacionales especiales de los alumnos con altas habilidades. El Ministerio de Educación / Secretaría de Educación Especial – MEC/SEESP inviste en ese atendimiento asistiendo y apoyando las Secretarías de Educación. La intención es incentivar la multiplicación de los servicios prestados por los Núcleos y garantizar la autonomía de gestión de las Secretarías de Educación en la educación de alumnos con altas habilidades. Los Núcleos deben ofrecer actividades de suplementación curricular; promover la formación y capacitación de los profesores y profesionales de la educación para identificar y atender a estos alumnos; ofrecer acompañamiento a los padres de estos niños y a la comunidad escolar en lo general, en el sentido de producir conocimientos sobre el tema y; diseminar informaciones y colaborar con la construcción de una educación inclusiva y de cualidad. Para cumplir el objetivo de ofrecer apoyo a los sistemas de enseñanza, los NAAH/S serán compuestos de las siguientes unidades: (a) Atendimiento al Profesor para viabilizar la calificación y formación continuada de éstos y demás profesionales de la educación y ofrecer soporte a la red de enseñanza; (b) Atendimiento al alumno para promover la identificación de las necesidades educacionales especiales de los alumnos indicados, suministrar atendimiento escolar suplementar y ofrecer oportunidades de aprendizaje; (c) Apoyo a la familia para suministrar orientación y soporte a ésta, con vistas a la comprensión del desarrollo de los hijos. El programa será acompañado y evaluado por el MEC/SEESP y por las Secretarías de Educación de los Estados con

la finalidad de desarrollar uno sistema de retroalimentación y redimensionamiento de las acciones. En paralelo, este programa también será evaluado externamente por consultantes.

IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A educação especial no Brasil defende a implantação de um sistema de inclusão que garanta o cumprimento do direito constitucional de acesso ao ensino comum, que adota como pressuposto a organização pedagógica das escolas, assim como, práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos "sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade" (Ministério Público Federal, 2004, p.11). Para alcançar essa orientação, marcos legais foram publicados, entre eles os que se seguem.

A Constituição da República Federativa do Brasil (Presidência da República, 1988), que defende o princípio da igualdade como base fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e justa; determina no caput do seu Art. 5° que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito àvida, àliberdade, àigualdade, àsegurança e àpropriedade".

Complementando o princípio da igualdade, a Lei nº 9.394, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, promulgada em 1996, veio com o Art. 3º, I, garantir a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". No sentido de orientar a lei, em 2001 a Resolução CNE/CEB Nº 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trouxe para o país "o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos". Da mesma forma, promoveu um avanço significativo na legislação garantindo aos estudantes com necessidades educacionais especiais o direito de acesso à rede de ensino regular: Art. 2º - "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos".

Ainda de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2, a educação especial é uma modalidade da educação escolar que diz respeito a (Art. 3º) "um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e... os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica." Portanto, as leis da educação especial garantem a universalização do ensino, o direito de pertencer ou de estar incluído e o direito àdiversidade. Da mesma forma, garante o direito do aluno com necessidades educacionais especiais de estar incluído, tendo acesso, podendo permanecer e concluir a educação escolar comum.

CONCEPÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - SEESP DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A concepção de educação inclusiva da Secretaria de Educação Especial - SEESP do Ministério da Educação - MEC compreende "a construção de uma escola aberta para todos, que valoriza a diversidade, desenvolve práticas colaborativas, forma redes de apoio à inclusão e promove a participação da comunidade (MEC, 2006, p.1)". A partir desse conceito, entende-se que a Educação Especial não substitui a escola comum e sim, amplia a noção de transversalidade dessa modalidade que deve fazer parte de todos os programas e áreas educacionais. A escola inclusiva atende o aluno com necessidade educacional especial em sala comum e, caso haja necessidade, oferece, no contra-turno, atendimento ou serviço especializado para apoiar, complementar ou suplementar os serviços educacionais comuns. Portanto, a escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos. Nesse sentido, à escola deve responder às necessidades dos alunos, considerando a complexidade e a heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Na legislação brasileira, educação especial é uma modalidade da educação escolar. Caracteriza-se por ser um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Este processo traz novo significado profissionais e à prática educacional, aproximando a escola da realidade social de seus alunos a medida que reconhece e explora as suas diversidades.

A SEESP/MEC é a instância federal que tem como responsabilidade promover, articular e disseminar políticas públicas que promovam os direitos de pessoas com necessidades educacionais especiais e assegurem seus direitos e as condições de acesso e permanência na rede de ensino pública e privada. Visando responder às suas atribuições, a SEESP implantou inúmeros programas e projetos com o objetivo de impulsionar a política de educação inclusiva no território nacional.

Programa de Formação de Professores e Profissionais para a Inclusão

Neste cenário de mudanças do sistema educacional para responder à diversidade humana existentes nas escolas hoje, a formação dos professores e demais profissionais da educação para lidar com as diferenças e dificuldades que as crianças apresentam no processo educacional se tornou uma das prioridades da SEESP. A demanda atual, gerada pela inclusão das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares, instalou a necessidade urgente de se formarem docentes e educadores preparados para atender todas as crianças e promover seu desenvolvimento, respeitando particularidades e potencialidades. Neste sentido, as formações de professores apresentam o conceito de trabalho com a diversidade das características dos alunos, reconhecimentos das diferenças e busca de subsídios para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Por essa razão, a SEESP atua prioritariamente na promoção e desenvolvimento de programas de formação de professores, por considerá-los um importante meio para a implantação de políticas e efetivação das ações.

Os programas de formação de professores e profissionais para a inclusão têm como objetivo a formação de gestores e educadores, no sentido de constituir redes de apoio à política de inclusão educacional e de sensibilizar a sociedade e a comunidade escolar para a implementação da educação inclusiva nos estados e municípios brasileiros. Até o final de 2006 serão formados 80.000 educadores e gestores das secretarias de educação de 144 municípios-pólos, do Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade, que são pólos multiplicadores da política inclusiva para aproximadamente 4.500 municípios de abrangência.

Alguns programas da SEESP de apoio ao sistema de ensino no fortalecimento de políticas de inclusão educacional, entre outros, são: (1) *Interiorizando Libras,* que se refere à formação de professores para o uso e o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ensino da língua portuguesa para surdos e tradução e interpretação Libras / língua portuguesa; (2) *Interiorizando Braille,* referente à formação de professores para o uso e ensino do Sistema Braille e do Código Matemáticos Unificado eliminando barreiras no acesso ao currículo, contribuindo para a inclusão de alunos cegos; (3) *Educação à Distância*, com formação, a distância, de professores contribuindo para a expansão dos conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos; (4) *Educar na Diversidade*, que atua na formação de professores para ao uso de estratégias e metodologias inclusivas; (5) *Inclusão na Educação Infantil*, que efetiva a formação de educadores com foco na atenção às necessidades educacionais especiais do aluno da educação infantil; (6) *Curso de Educação Superior Bilíngüe Libras / Português* para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, para a formação de educadores para atuar na educação bilíngüe dando condições de acessibilidade de comunicação aos surdos; (7) *Apoio a Educação Especial*, para impulsionar o estudo, a pesquisa e a formação de professores na área de educação especial em cursos de pós-graduação; (8) *Centros de Apoio para atendimento às pessoas com Deficiência Visual e Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille* que atuam como centros de referência na formação continuada de professores para o uso do sistema Braille, produção de material didático e atendimento educacional especializado ao aluno cego e com baixa visão; (9) *Centros de Capacitação de profissionais da Educação e de atendimento às pessoas com Surdez*, que tem por objetivo atuar na formação continuada de professores e instrutores da Libras, formar tradutores e intérpretes de Libras, promover atendimento educacional especializado ao aluno surdo e produzir materiais e; (10) *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação* para a expansão do atendimento de alunos com altas habilidades / superdotação nas escolas da rede pública e que será objeto de discussão no presente artigo.

Panorama da legislação para garantir a educação de estudantes com altas habilidades e superdotação

No contexto da política de inclusão da educação brasileira e das garantias dos direitos educacionais de alunos com necessidades educacionais especiais à escolarização, observa-se a atenção aos alunos com altas habilidades / superdotação. Alguns marcos legais vêm assegurando o reconhecimento e o direito de atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ressaltam no Art. 5º, III, a importância do atendimento aos alunos com “grande facilidade de

aprendizagem [e com capacidade superior para] dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes [...]" E, recomendam que tais alunos formas de aprofundamento e enriquecimento de conteúdos 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 (Ministério da Educação, 2001).

No que diz respeito àverificação do rendimento escolar, pela primeira vez um documento legal trata também dos direitos de pessoas com altas habilidades e superdotação no Brasil, quando determina como regra comum na educação básica. O Art. 24º da LDBEN prevê que "A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (...) c - possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado." E, prevê a possibilidade de conclusão de uma etapa de ensino em menor tempo no Art. 59, que diz que "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (...) II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados".

A garantia desse direito é objeto de discussão na Resolução CNE/CEB Nº 2, consideram que, Art. 5º, "educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: (...) inciso III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes", e, ainda, no Art. 8º, que enfatiza que: "As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: (...) serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos".

Corroborando os princípios legais, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, alerta para o fato de que os alunos superdotados e talentosos fazem parte das comunidades excluídas e que permanecem à margem do sistema educacional. De acordo com o parecer, esta população necessita de motivações específicas e não aceitam a rigidez curricular e aspectos do cotidiano escolar – "são tidos como trabalhosos e indisciplinados. Deixando de receber os serviços especiais de que necessitam como, por exemplo, o enriquecimento e o aprofundamento curricular".

A partir de uma base legal que assegura e orienta o atendimento de alunos com altas habilidades / superdotação e do reconhecimento da SEESP/MEC sobre a necessidade de se oferecer um programa de âmbito nacional que venha subsidiar o atendimento a esses alunos, buscou-se identificar as necessidades da área no Brasil, os vários tipos de atendimentos propostos pela literatura referente ao tema altas habilidades / superdotação, assim como, as experiências brasileiras.

Necessidades para a área das Altas Habilidades / Superdotação

Dentro do marco legal estabelecido, os programas de Enriquecimento Escolar para superdotados e talentosos têm funcionado como laboratórios escolares de experiências educativas inovadoras, por oferecerem oportunidades reais para que os alunos testem novas idéias e experimentem soluções para problemas que perduram durante o período escolar. De acordo com Renzulli e Reis (1997), os programas para alunos com potencial superior em alguma área constituem-se um

campo fértil para experimentação de novas estratégias e diretrizes para a educação, uma vez que não esbarram nos impedimentos de uma grade curricular rígida e modelos tradicionais de ensino. Para esses autores, programas especiais possibilitaram o nascimento de outros programas nas escolas, com a finalidade de resolver os diferentes problemas relacionados às diversas áreas.

Portanto, a intervenção mais importante que a escola pode oferecer aos alunos com altas habilidades / superdotação, diz respeito à elaboração de um programa educacional desafiador que ofereça uma combinação ótima entre desenvolvimento social e acadêmico levando em conta o ritmo, o nível e os padrões de aprendizagem desses alunos. Elaborar e aplicar programas para o desenvolvimento do talento, das altas habilidades / superdotação significa oferecer à escola uma maneira sistematizada, prática e efetiva de levar às crianças um currículo criativo e desafiador, criando um ambiente onde os alunos sabem que podem ser produtores criativos do conhecimento. Neste ambiente, seja na escola regular, seja na sala de recursos, eles são encorajados a desenvolver técnicas de resolução criativa de problemas, a explorar novos tópicos e desenvolver idéias interessantes, que podem ser aplicadas à grande diversidade dos problemas enfrentados pela sociedade.

Além disso, sabe-se que algumas práticas pedagógicas são recomendadas para que a escola possa criar condições favoráveis ao desenvolvimento do talento e da criatividade e adequar o currículo às necessidades do aluno com altas habilidades / superdotação. Vários autores têm proposto estratégias de enriquecimento envolvendo a diferenciação e a modificação curricular e procedimentos de aceleração (Alencar, 2001; Alencar, Blumen-Pardo & Castellanos-Simons, 2000; Alencar & Fleith, 2001; Guenther, 2000; Renzulli & Reis, 1997; Tomlinson, 1999; Winner, 1998).

É importante afirmar que as atividades de enriquecimento devem ser oferecidas pela escola regular, por meio de estudos independentes, pequenos grupos de investigação, minicursos e desenvolvimento de centros de interesse, com a finalidade de estimular a motivação e a participação de alunos superdotados criando situações de aprendizagem desafiadoras para este aluno e reduzindo os riscos de sub-realização acadêmica (Alencar e Fleith, 2001). Por exemplo, um modelo de enriquecimento curricular pode ser desenhado para uma melhoria total da escola de ensino regular, promovendo serviços instrucionais que ajustem o conteúdo e as estratégias educacionais às características dos alunos (Renzulli e Reis, 1997). Assim espera-se, elevar o potencial dos jovens; e melhorar seu desempenho acadêmico em todas as áreas do currículo, de maneira a engajá-los em um aprendizado significativo e prazeroso. Da mesma forma, o enriquecimento escolar pode colaborar para promover um crescimento profissional contínuo por parte da equipe da escola e promover na comunidade princípios democráticos, valores da diversidade étnico-cultural e de gênero.

Existe, ainda, a necessidade de se organizar os ambientes físicos, que constituem um importante fator nos processos de desenvolvimento das altas habilidades e da criatividade, uma vez que podem ser tanto facilitadores deste processo como podem servir de barreira. No contexto escolar, vê-se a necessidade de se criar ambientes adequados que facilitem as tarefas a serem realizadas, garantindo o acesso aos materiais necessários para a produção criativa e o desenvolvimento de habilidades que devem fazer parte desse ambiente. Tudo isso implica investimentos políticos e, financeiros, atendimento pedagógico especializado oferecido na escola comum, formação de professores e profissionais da educação,

bem como a provisão de materiais e equipamentos específicos, uma vez que a inclusão não se resume ao acesso, mas também à permanência com qualidade desses alunos no ensino regular. Para que os alunos com altas habilidades/superdotação possam ser estimulados a desenvolver suas potencialidades criativas e seu senso crítico, é necessário que tenham à sua disposição recursos didáticos e pedagógicos que apóiem o seu desenvolvimento, bem como profissionais com competência técnica para prover os desafios acadêmicos, sociais e emocionais e oportunizar o aprendizado específico desses alunos.

Assim, projetos educacionais que invistam na formação dos profissionais da educação, agentes educacionais e, sobretudo, de professores, com vistas a assegurar a ampliação dos conhecimentos são imprescindíveis aos propósitos de uma política educacional inclusiva e comprometida com o desenvolvimento das potencialidades de cada cidadão. Desse modo, será possível oferecer atendimento especializado aos alunos com altas habilidades, a fim de apoiá-los na aquisição e desenvolvimento de hábitos regulares de estudo, assim como metodologias de trabalho, tais como, iniciar e finalizar seus projetos, persistir nas metas, adquirir hábitos de convivência social e oportunidades de enriquecimento curricular e desenvolvimento de projetos e, ainda, quando necessário, aceleração curricular. É necessário, portanto, que se desenvolvam estratégias educacionais que atendam às necessidades dos alunos com altas habilidades / superdotação, a fim de promover efetivamente a educação inclusiva.

Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação

O Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação constitui uma estratégia da coordenação geral de desenvolvimento da educação especial para promover a inclusão deste grupo social na rede de ensino regular e criar oportunidades efetivas para a identificação e o desenvolvimento das potencialidades destes estudantes. O programa tem buscado parcerias com a finalidade de desenvolver ações que contribuam para a operacionalização da política de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, a cooperação técnica da UNESCO no Programa é de grande valor, uma vez que agrega novas competências e aporta a experiência reconhecida no domínio da capacitação profissional para o planejamento e a implementação de políticas educacionais. Sem mencionar a construção de novas habilidades e promoção de conhecimento, por meio do apoio técnico que contribui para maior articulação institucional e eficácia do Projeto.

Dados do último Censo Escolar referentes ao ano de 2005, divulgado pelo Ministério da Educação, revelam a existência de 56.733.865 milhões de alunos matriculados nas modalidades do ensino básico. Desses, 640.317 mil são alunos com necessidades educacionais especiais Desse total da educação especial (100%), apenas 1.928 (menos de 0,3%) alunos são identificados como superdotados. Os dados constantes da tabela 1 indicam que já existe um movimento crescente em relação à identificação e ao atendimento às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Mas, se forem levados em conta o potencial de superdotação de uma população de estudantes (de 15 a 20%) e o número de alunos matriculados na educação básica (56.478.988 de

alunos matriculados na educação básica), verifica-se que apenas 0,003% desta população foi identificada na categoria altas habilidades/superdotação. Os dados sugerem que o atendimento da demanda potencial desses alunos está muito aquém do desejável e apontam a necessidade de melhor identificação e de atendimento às necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, além da qualificação profissional dos professores para este fim. Esta situação justificou em 2005 a implantação no País de Núcleos de Formação de Professores e Desenvolvimento das Altas Habilidades / Superdotação.

Tipo de N.E.E	2002	%	2003	%	2004	%	2005	%	% crescimento entre 2002 e 2005
Deficiência Visual	20.257	4,4%	24.185	4,8%	44.851 (*)	8%	63.631 (*)	9,9%	214%
Deficiência Auditiva	52.422	11,5%	56.024	11,2%	62.325 (**)	11%	66.314 (**)	10,3%	26,5%
Deficiência Física	21.352	4,7%	24.658	4,9%	31.434	5,5%	37.330	5,8%	74,8%
Deficiência Mental	231.021	51,3%	251.506	49,9%	291.544	51,4%	278.167	43,4%	20,4%
Deficiência Múltipla	56.166	12,3%	62.283	12,4%	70.683	12,4%	67.191	10,5%	19,6%
Condutas Típicas	13.670	3%	16.858	3,3%	63.910	11,1%	79.850	12,4%	484%
Superdotação	1.110	0,2%	1.675	0,3%	2.006	0,3%	1.928	0,3%	73,6%
Outros	52.603	12,6%	66.850	13,2%	-	-	-	-	-
Autismo[1]	-		-		-	-	10.053	1,5%	100%
Síndrome de Down[1]	-		-		-	-	34.726	5,4%	100%
SurdoCegueira[1]	-		-		-	-	1.127	0,17%	100%
TOTAL	**448.601**	**100%**	**504.039**	**100%**	**566.753**	**100%**	**640.317**	**100%**	**42,7%**

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP); (*) 37.248 com Baixa Visão e 7.603 com Cegueira; (**) 27.387 com Surdez e 34.938 com Deficiência Auditiva; (*) 55046 com Baixa Visão e 8.585 com Cegueira; (**) 46.668 com Surdez e 19.646 com Deficiência Auditiva

Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação

Para cumprir o objetivo de oferecer apoio aos sistemas de ensino, a estrutura dos Núcleos se organizam através das seguintes unidades:

a) Unidade de Atendimento ao Professor

Essa unidade tem por objetivos: (1) viabilizar a sistematização de cursos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação envolvendo, entre outras, temáticas: a identificação do comportamento do aluno; o aprofundamento e o enriquecimento curricular; organização dos critérios para o avanço e aceleração de estudos; o desenvolvimento das potencialidades dos alunos nas áreas de linguagem, artes, esporte, literatura, matemática, ciências, física, química, biologia e liderança, assim como outras áreas de interesse que se fizerem presentes. (2) oferecer suporte aos profissionais e professores da rede de ensino, oportunizando o acesso a materiais de formação docente, recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos por meio de pesquisas e estudos. Os profissionais do Núcleo devem oferecer serviços de itinerância nas escolas onde os alunos estão matriculados e apoiar o processo pedagógico com orientações aos professores das escolas.

b) Unidade de Atendimento ao Aluno

Essa unidade tem a função de (1) promover a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos indicados; (2) prestar atendimento suplementar para que eles explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e raciocínio lógico, desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais e motivação, e (3) oferecer oportunidades de aquisição de conhecimentos referentes à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e ao desenvolvimento de projetos. Para impulsionar estas ações deverão ser realizadas parcerias com Instituições de Ensino Superior, visando ampliação das oportunidades educacionais para os alunos com altas habilidades/superdotação.

c) Unidade de Apoio àfamília

Essa unidade tem a função de prestar orientação e suporte à família, com vistas à compreensão do comportamento dos seus filhos, melhorando as relações interpessoais e incentivando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Para tanto, poderão ser organizados grupos de pais, com a orientação de um psicólogo, para discussão de assuntos referentes às altas habilidades/superdotação. Palestras, seminários e sessões de atendimentos também deverão ser organizados.

Após a indicação do aluno, vários tipos de atividades devem ser implementados sob a orientação de um professor ou um orientador parceiro. Estas atividades devem estar em consonância com as habilidades e interesses dos alunos. Exemplos de atividades que poderão ser introduzidas são as seguintes: leituras orientadas, seguidas de discussões com o professor e com grupos de colegas; exercícios e tarefas suplementares àquelas desenvolvidas na escola; atividades exploratórias como passeios em museus, bibliotecas, teatro, atividades artísticas, científicas e outras, de acordo com a área de interesse do aluno, seguida de avaliação das ações pelo professor, entre outras. Uma atividade que deverá fazer parte dos Núcleos diz respeito àaprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e desenvolvimento de projetos.

O MEC/SEESP investe no atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, prestando assistência técnica e apoio por dois anos a partir da implantação do projeto. A intenção do MEC/SEESP é incentivar a multiplicação dos serviços prestados pelos Núcleos e tentar garantir a autonomia de gestão das Secretarias de Educação na educação de alunos com altas habilidades/superdotação.

Parceria e financiamento. Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação tem por meta a expansão do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades e superdotação, e a ampliação do atendimento. Os NAAH/S são compostos por: equipamentos (microcomputadores, impressoras, televisores, aparelhos *DVD*, *scanners* e câmeras *web,* mobiliários (mesas, cadeiras, armários, mesa para computador, quadros), e materiais didáticos/ pedagógicos, para apoio ao professor e suplementação pedagógica para os alunos.

Para consolidar os serviços do Núcleo, é fundamental oferecer apoio técnico, financeiro e político às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, na elaboração de projetos, na implantação e implementação de serviços, na sensibilização de instituições de ensino profissionalizante para o processo de inclusão. A realização de parcerias com as Instituições de Ensino Superior ampliará

as oportunidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Para tanto, foi organizado um organograma de Composição e atividades dos Núcleos e programado um fluxo de trabalho para o MEC/SEESP e para as Secretarias de Educação.

Parcerias e Financiamento

A SEESP tem uma rede de apoio e de parcerias estabelecidas junto a um conjunto de municípios em todos os estados da Federação. Nesses estados e municípios-pólo também é possível estabelecer novos acordos e parcerias para a implementação dos NAAH/S, aproveitando a compreensão dos gestores, professores e outros profissionais das Secretarias de Educação sobre os procedimentos de atendimento à diversidade dos alunos que passam a contar com a satisfação de suas necessidades educacionais especiais.

A SEESP acumula experiências bem sucedidas de parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação, na implantação de Centros de Apoio para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais formando uma cadeia de relacionamentos que garante a articulação e comunicação aberta com os Estados e o apoio efetivo ao desenvolvimento e disseminação das suas ações. Isso colabora para que a SEESP tenha mais facilidade de implementação de novas ações, tais como os Núcleos previstos no presente programa. Essa rede de interações pode também ser proveitosa no sentido de aumentar a disponibilidade de profissionais para atuar nos Núcleos, colaborar para a multiplicação dos programas de formação de professores, de desenvolvimento de pesquisas e disseminação de conhecimento.

As interações de cooperação técnica e de apoio às ações por parte de Instituições de Ensino Superior, Conselhos e Associações da área de Altas habilidades / Superdotação têm garantido a esta coordenação uma via de comunicação e de diálogo aberto com os maiores especialistas da área no Brasil. Tais relações têm facilitado o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas, assim como a realização de iniciativas importantes na área de altas habilidades / superdotação. Essas parcerias agregam valor e proporcionam a consolidação de atividades de monitoramento e pesquisa. Todas essas articulações são de extremo valor para a implementação do programa apresentado.

Para a continuidade deste Programa, durante o desenvolvimento e ao final da vigência deste Programa, a Secretaria de Educação Especial e a Unesco disponibilizam linhas de financiamento para formação de professores e aquisição de material didático e equipamentos específicos. Solicitações como estas podem, ainda, ser pleiteadas, por meio de Planos Anuais de Trabalho – PTA, apresentados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, para análise pela SEESP e efetivação de convênio.

Ações do Programa

A partir da implantação dos Núcleos fica sob responsabilidade dos estados ou municípios, que aderiram ao projeto, as responsabilidades de contrapartida no que se refere à disponibilização de espaço físico para implantação dos Núcleos, cessão de professores e profissionais da educação, do quadro de servidores estaduais, para

desenvolverem as atividades diárias dos Núcleos, bem como, a manutenção da equipe e dos recursos necessários para sustentabilidade, continuidade e ampliação das ações desenvolvidas nos Núcleos. Espera-se, ainda, que as Secretarias de Educação interiorizem essas políticas no sentido de vir a expandir o atendimento aos municípios, implantar ações inovadoras e ampliar a formação específica de seus professores e agentes educacionais.

Com este programa, espera-se que a população de alunos com altas habilidades / superdotação matriculados na Educação Básica venha ser atendida nas escolas, em suas necessidades educacionais especiais. Da mesma maneira, espera-se que o número de professores com formação aumente, ampliando as possibilidades de identificação dos alunos. O atendimento dos alunos identificados e o apoio aos pais, realizado pelas unidades dos núcleos, devem produzir efeitos no desenvolvimento da política, à medida que as informações vão sendo repassadas e o conhecimento difundido. Como o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação é um serviço de apoio ao sistema de ensino, deve compor o conjunto de programas de Governo que atenderá à demanda advinda das redes, estadual, municipal, do Distrito Federal e mesmo da rede federal. Essas Secretarias poderão contar com o assessoramento técnico do MEC/SEESP necessário à implantação/implementação do projeto.

Para possibilitar esse contato, devem ser elaborados vários tipos de atividades de curta e longa duração, tais como: a divulgação de diretrizes para o trabalho do professor, distribuição de material didático, realização de mini-cursos e debates, atividades nas férias escolares, em cursos e oficinas, desenvolvimento de projetos, sistemas de tutoria, trabalhos específicos com alunos, pais, professores, orientadores parceiros, entre outros. Outro procedimento importante será o acompanhamento dos profissionais dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação às escolas públicas de Educação Básica, a interação com as Instituições de Ensino Superior, a participação em seminários, debates e mesas redondas que possibilitem grande interatividade com os professores e alunos.

O Programa, através do MEC/SEESP realizou um Seminário Nacional, em novembro de 2005, voltado para gestores e coordenadores estaduais de todas as unidades federadas, que atuarão na coordenação dos Núcleos implantados nos Estados. O compromisso efetivado por parte das Secretarias de Educação, dos Estados e do Distrito Federal que aderiram ao Programa, possibilita que cada Secretaria se comprometa a implementá-lo e mantê-lo, definindo as competências e responsabilidades para o funcionamento dos Núcleos. As ações desenvolvidas são acompanhadas e avaliadas pelo MEC/SEESP e pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de desenvolver retro-alimentação e redimensionamento do planejamento, assegurando o pleno aproveitamento dos recursos disponíveis.

Conclusão

O Brasil conta com uma legislação educacional sólida que possibilita o avanço dos sistemas educacionais das diversas regiões brasileiras. As leis direcionam a promoção da educação para todo, em particular, responder aos estudantes com necessidades educacionais especiais, entre estes, os alunos com altas habilidades / superdotação. Por, perceber um descompasso entre o amparo

legal que sustenta a discussão sobre o tema e a efetividade dos projetos que são desenhados e implementados para esse fim, a SEESP/MEC executa o Programa de implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação nas 27 unidades da federação. O objetivo principal é combater a exclusão deste grupo social do sistemas educacionais e de promover as bases necessárias para a sua escolarização efetiva.

Quando se levam em conta o potencial de desenvolvimento humano e os inúmeros benefícios para a sociedade brasileira como um todo, que podem advir de programas para promoção de altas habilidades/superdotação, verifica-se a importância de se investir no desenvolvimento de potenciais. Dessa forma, os investimentos em programas para o desenvolvimento do atendimento ao aluno superdotado, constitui um esforço do governo federal para aproveitar os talentos e as potencialidades que se manifestam nas escolas e, ampliar as possibilidades de desenvolvimento das habilidades especiais dos estudantes. A orientação de programas educacionais para superdotados visa, portanto, elevar a qualidade da educação como um todo, promovendo a eqüidade de oportunidades e a chance para que cada estudante aprimore-se integralmente, superando desafios e elevando suas possibilidades de conhecer, interpretar e lidar com o mundo.

REFERÊNCIAS

Alencar, E.M.L.S.; Blumen-Pardo, S. & Castellanos-Simons, D. (2000): Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Latin American countries. In K.A. Heller; F.J. Mönks; R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.): *International handbook of giftedness and talent* (2a ed., pp.817-828). Oxford, UK: Elsevier Science.

Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2001): Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: E.P.U.

Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (2001): Parecer CNE/CEB nº 17. Brasília: CNE/CEB. Wide Web:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf

Guenther, Z.C. (2000): *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes.

Maia-Pinto, R.R. & Fleith, D.S. (2004): Avaliação das Atividades e Clima de Sala de Aula Implementados na Educação de Alunos Superdotados. *Psicologia Escolar e Educacional*, 55-77.

Ministério da Educação (2001): *Resolução CNE/CEB, nº 02 de 11 de setembro de 2001*. Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Wide Web: http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/res2_b.pdf

Ministério da Educação. (2005): *Censo Escolar*. Brasília: MEC/INEP/SEEC. Wide Web: http://www.inep.gov.br/censo/escolar.htm

Ministério da Educação. (2006): *Escola de Todos: É o Brasil aprendendo e crescendo com as diferenças*. MEC/SEESP. Wide Web:
http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193

Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (2004, orgs.): *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.

Presidência da República (1988): Constituição da República Federativa do Brasil. Wide Web:
http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm
Presidência da República (1996): Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Wide Web: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1997): The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence (2ª ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
Tomlinson, C.A. (1999): The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD.
Winner, E. (1998): Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas.

BUSCANDO BUENOS PROBLEMAS QUE SUMEN RECURSOS INTELIGENTES A LA CREATIVIDAD

Liliana Mónica Saidón
Directora del Centro Babbage de Investigación y Capacitación
Especialista en Informática vinculada a Didáctica de la Matemática
Ingeniera Electromecánica Orientación Electrónica (UBA)
Postgrado de Ingeniería en Microprocesadores (UB)
Buenos Aires, Argentina
liliana.saidon@centrobabbage.com

RESUMEN

El ordenador es una versátil herramienta: admite la inclusiva contribución de resolutores de diversas potencialidades y estilos; favorece el desarrollo creativo sin escisión de lo sistemático (pueden delegársele, vía procedimientos específicos, quehaceres pedestres y repetitivos) y permite gestionar la interacción múltiple. Si a nivel educativo, con herramientas básicas como lectoescritura y cálculo (con siglos de tradición escolar y social), aún enfrentamos las dificultades de la tarea grupal, de asumir la divergencia de ideas en sinérgica confluencia de aportes, cuanto más empleando el ordenador en torno a problemas interdisciplinarios.

Para evitar saldar una cuestión tan compleja, reduciéndola (a frase hechas como la clásica: "***el ordenador es una mera herramienta, no un fin en sí mismo***"), vamos a estudiarla desde distintos puntos de vista, al compartir (de modo vivencial en el Taller y analítico a lo largo de la Conferencia), una serie de desafíos, de los que tenemos amplia experiencia en instancias de capacitación docente. Motivadores del despliegue de talentos diversos, dan pie a indagar:

- conocimientos vinculados que *aparecen*, "(re)descubiertos", "actualizados" o rescatados funcionalmente, durante la interpretación, representación y resolución.
- revisión del intercambio y análisis de lo pluralmente producido.

En la distinción de estrategias / contenidos, (meta)-matemáticos y meta-cognitivos emergentes, consideraremos:

- quién o quiénes pueden guiar y acompañar en cada etapa (maestro/a y/o profesor/a, coordinador/a, pares) a los niños y/o jóvenes resolutores
- posiciones y modos de intervención más eficaz para incluir resolutores, facilitando el despliegue de cada excepcionalidad en mutuo enriquecimiento.

La resolución es el eje vertebrador en torno a problemas que apunten a desarrollar la autonomía en la tarea para respaldar la colaboración grupal, el pensamiento procesual (heurístico y algorítmico), creativo y concurrentemente sistemático (por formalización del ensayo como método, por ejemplo) y la reflexión que, al respecto, involucre a los docentes y permita perfilar su actuación en tales situaciones para, en replanteo crítico del rol, configurar el tipo de preparación consecuente.

INTRODUCCION

Compartiremos una serie de desafíos para estudiar, en cada caso, lo que se puso en juego en la resolución, puesta en común y análisis de la experiencia que recabamos en investigaciones (en instancias de capacitación). Anotamos ejemplos significativos, puntos de interpelación que seleccionamos, aportes teóricos que adoptamos y conclusiones provisorias que compartimos en esta exposición.

Empezamos por un problema "japonés" de organización de información. Avanzamos a propuestas en que el ordenador cobra paulatino protagonismo usando diferentes estilos de software para resolver distinto tipo de problemas. Finalizamos empleando un utilitario con que nos "apropiamos" de la geometría para pasar a "hacerla" en lugar de "estudiarla". A lo largo de esta secuencia nos proponemos evaluar:

- Relación entre tipos de problemas y "estilos" de recursos y talentos de resolutores.
- Cambios cuantitativos y cualitativos en la presentación / resolución de problemas que introduce la especificidad de las herramientas.
- Función de la (des)organización y (des)estructuración de la información en la presentación y/o resolución de problemas.
- Reformulación de notas teóricas en función del tipo de recursos en juego: rol de la "sanción material" del *soft* en resultado de maniobras.
- Modo de intervenir y comunicar para guiar y promover la convocatoria grupal de confluencia de estilos, potenciales y estrategias de quienes resuelven.

PRIMER PROBLEMA FERIADOS JAPONESES

Consigna: En un intercambio escolar, entre alumnos de Argentina y Japón, ¿quién disfrutará más fines de semana largos y/o feriados en el año lectivo 2008?
Objeto Auxiliar: Almanaque Japonés (en japonés) del año 1995.

Reflexión Posterior (tras la puesta en común de resultados) - Preguntas-Guía

- ¿Qué había que averiguar para resolver el problema?
- ¿De "qué" era el problema?
- ¿Datos necesarios y cómo obtenerlos?
- ¿Cómo se operó con los datos?
- ¿Recursos usados? (Tablas, gráficos, esquemas)

Texto-Guía para la reflexión posterior:

La ***resolución de problemas*** es uno de los objetivos generales de la enseñanza.

Simplificando el modelo de Polya, los pasos para resolver un problema serían:

1. **Comprenderlo / entenderlo**. Los problemas no escolarizados son, por naturaleza, interdisciplinarios. Para enfrentarlos, se debe conocer lo suficiente de lo involucrado además de la matemática necesaria.
2. **Desarrollar un modelo matemático** del problema. En gran medida este es **el** desafío intelectual más integral: relaciona nuestro conocimiento total de matemática, de la disciplina y naturaleza específica del problema en cuestión y de la experiencia en modelización.

3. **Resolver el problema matemático** desarrollado en etapa previa. Esta etapa suele ser en gran medida mecánica. Es a la que más energía y esfuerzos se le dedica a nivel "escolar". Su automatización suele ser la fuente de desvelos de los docentes (en altísima proporción) y expulsión de quienes, por el estilo en que se manifiesta creativamente su inteligencia, no encuentran aquí desafío convocante.
4. **(Re)Interpretar los resultados:** la validación, es precisamente, uno de los comportamientos distintivos de los resolutores que llegan a arriesgarse creativa y autónomamente frente a problemas en lugar de proceder al acatamiento conforme que, tácitamente, la situación escolarizada / escolarizante puede propiciar.
   Desplazando, incluso, con una efectividad potenciada por su "invisibilizado" arraigo "natural", los comportamientos de inteligencia funcional, situada.

En particular, se puede derivar de ese modelo, la necesidad de:

- ***Análisis y representación de datos***. Aprender a *lidiar* con datos. Extraerles información, representarlos, usarlos en la resolución en una sistematización que aún los resolutores más espontáneamente talentosos requieren para enriquecer su patrimonio heurística y repertorio de recursos estratégicos.
- ***Representación de los problemas***. La matemática ofrece vocabulario y notación para la representación de una amplia variedad de problemas. El objetivo es poder usar la matemática estudiada para representar ***verdaderos problemas***.

Si nos atuviéramos a este modelo, sería imprescindible garantizar la "comprensión" del problema para iniciar su solución y dar por "saldado" el "enigma" al lograr una manera de abordarlo inicialmente para terminar calculando la "respuesta".

Sería interesante identificar las zonas de "desajuste" entre este simple modelo de análisis y la compleja situación que desencadena el problema de "feriados japoneses". Podríamos intentar relacionar diferentes anotaciones a distintos estilos de problema:

Anotación A: *Para saber que el problema se comprende, hay que cerciorarse de que se conocen las incógnitas, los datos y las condiciones en que se relacionan. Para ello es fundamental dar entidad al problema, es decir, encontrar un modo de representarlo a través de gráficos, diagramas, planteos simbólicos, u otros.*

Encontrar una representación adecuada forma parte del proceso de comprensión del problema y funciona como una estrategia anticipatoria para su resolución.

Anotación B: *Los problemas no escolarizados son, por naturaleza, interdisciplinarios. Para enfrentarlos, se debe conocer lo suficiente de lo involucrado además de la matemática necesaria.*

Anotación C: *La etapa de cálculo del resultado, en gran medida mecánica, es el punto en que la escuela suele centrar la "evaluación"* y como, justamente, es el que suele. expulsar a qu*ienes, por el estilo en que se manifiesta creativamente su inteligencia, no encuentran aquí desafío convocante, esto fomenta su mala calificación y etiquetamiento como "alumno de bajo desempeño", redundando en el retraimiento o en la clásica escisión entre lo escolar como "escolarizado" y la potencia de capacidades de estilo menos conforme a lo mecánico y algoritmizado.*

SEGUNDO PROBLEMA CARRERA DE POSTAS DIVIDIDAS

En esta ***Carrera*** (juego interactivo, desarrollado en lenguaje Logo, con dos personajes dispuestos a competir en una "pista" muy especial) seremos entrenadores-responsables de conducir a la Tortuga y llevarla a la victoria.

Gana quien, al finalizar, sume más puntos en postas, tomadas en cualquier orden, de una pista que va: del 1 al 12 en nivel amateur y al 24, en el profesional. La Tortuga "larga" primero y pide le indiquemos cuál de las postas debe tomar. El Conejo, a continuación, ocupará todas las que contengan divisores de aquélla (sin incluirla).

Aportes para la discusión

El desempeño del jugador va mejorando a medida que practica el juego / simulación. Ampliemos esta experiencia con los resultados de muchos talleres (con docentes y con alumnos): en las sucesivas partidas, se nota un progreso en el marcador:

Desde el punto de vista didáctico, qué aporta específicamente a la situación, ¿la computadora / el software? Muchos talleres (con docentes y con niños de distintas edades) revelan dos factores clave en las estrategias que desarrollan los jugadores y en torno a procesos de generalización:

1. el **cálculo automático**, favorece que se concentren en el establecimiento de relaciones relevantes en la solución;
2. el cálculo no es el objetivo final de la actividad, sino un **medio** para realizarla.

Aparentemente, problemas / desafíos / actividades así diseñados, propician que los "jugadores" exploren tantas estrategias como les sea posible sin dispersarse, distraerse o agotar sus esfuerzos, lo que parece favorecer que en muchas ocasiones examinen más de una forma de resolver el problema.

Esto ayuda a que **se supere el esquema de respuesta única** hacia la búsqueda de **estrategias** más generales y más eficientes.

- Si el jugador ha ido "progresando" hasta lograr, incluso, que la Tortuga gane, de aquí en adelante, independientemente del tiempo que pase hasta la próxima partida o de eventual cambio en la cantidad de postas, ¿tiene asegurado el éxito?

Aparentemente, la posibilidad del "jugador" de actualizar su dominio de la técnica o conocimiento en cuestión fuera del contexto de ese juego / simulación, requiere una construcción y cierta consciente recuperación, si no formalización de los contenidos que emergen, significativos. Así como el establecimiento disciplinado de lo aprendido, distinguido en el registro en el cuaderno o carpeta para asumirlo como parte de la simbólicamente capitalizada, "memoria de la clase" o grupo.

TERCER PROBLEMA (EN EL TALLER SE INTERCALAN OTROS PROBLEMAS) PORCIONES DE VIDA

Esta actividad puede desarrollarse como juego entre equipos, hasta distantes y telemáticamente aproximados. Además de introducir con informal distensión el trazado de gráficos, enfoca el tema de representación de información (su lectura e interpretación) y demuestra el poder de síntesis contundente de un gráfico adecuado.

El nombre del juego...Su título podría ser...***24 Horas en la Vida de Una Mujer***

Consigna: Sinterizar gráficamente, uso del tiempo diario de la mujer / personaje.
Recurso: Planilla de Cálculos - Objeto Auxiliar: Textos

Se distribuyen fragmentos documentales que describen cómo es o debiera ser una mujer determinada. Después de leerlos concienzudamente, los equipos:

- Eligen secretamente una persona o personaje de los expuestos (Porteña de la época de Rosas; Mujer perfecta del salmista bíblico; Mariana Nanis; Guaraní del cronista colonial; Bebita recién nacida; Adolescente de vacaciones).
- Vía debate, deciden el reparto de horas diarias de esa mujer en distintos “rubros".
- Vuelcan en una planilla las letras de cada rubro y las horas dedicadas. Trazan un gráfico de torta con título ambiguo y etiquetas rotuladas sólo como: A, B, C, etc.

Cada grupo, sin más datos que el gráfico, intenta adivinar a qué mujer refiere. Pueden arriesgar un nombre directamente para lograr 100 puntos o anotarse 100 en contra si fallan. Pueden solicitar el nombre de un rubro y, con información extra, arriesgar por 10 puntos menos, más sobre seguro. Ganan quienes totalizan mayor puntaje.

El arbitraje criterioso y objetivo del docente, es imprescindible: debe controlar que los rubros sean razonablemente verosímiles y pertinentes a cada personaje, lo que puede desencadenar discusiones alejadas de los convencionales contenidos lógico matemáticos y poner en juego otro tipo de facilitadas inteligencias.

El Texto-Guía para la reflexión posterior lleva a:
- distinguir el juego de interpretaciones que produjo el recorrido texto-gráfico.
- cómo la producción de gráfico obligaba a sintetizar una y otra vez un texto interpretado, y
- cómo la reinterpretación del texto, producía nuevas síntesis para volcar en el gráfico.

Esta propuesta nos brinda, la oportunidad de contemplar la amplia convocatoria que el juego propicia a quienes pueden aportar talentosamente desde sus diferentes estilos y manifestaciones de inteligencia.

Sin merma, para el docente que lo arbitra, de la posibilidad de desarrollar contenidos de claro interés escolar, en un encuentro que, de anticiparse, no sólo es factible sino de producción incitante hacia el dinámico confluir inteligente de la creatividad y el aprendizaje escolar.

CUARTO PROBLEMA JUEGO DEL BINGO GEOMÉTRICO

En este Bingo el cartón a completar en lugar de números, tiene figuras geométricas. El programa utilitario que se emplea, hará las veces de “bolillero” y vamos a intentar que produzca figuras conforme a alguna de las del cartón, para ir "anotando un poroto” tras otro, hasta ganar.

La consigna es, entonces:

Te regalamos un cartón para jugar al *Bingo Geométrico*. Le faltan dibujos para dos casilleros, que elegirás completar con alguna de las figuras que aparecen en la *Tabla de Muestras*. Es conveniente decidir con cuidado qué dibujos de la *Tabla de Muestras* colocar en las casillas vacías del cartón, sabiendo cuáles van a ser los próximos seis “pedidos” que se le harán al “bolillero” (Lista de “Fijas” no tan “Fijas”).

Atención: No se trata de lograr una reproducción sino una *forma* similar (parecida).
Material Auxiliar: Cartón - Tabla de Muestras Posibles - "Lista de Fijas no tan Fijas"
Indicaciones de "Referato": Es importante destacar la dispar heterogeneidad de "naturaleza" entre las muestras o ilustraciones del cartón, ***dibujos*** todos ellos, y cada ítem del listado de "fijas", directamente vinculado a ***figuras***.

Despleguemos un correlato teórico con el juego del Bingo Geométrico:

Según experiencias acumuladas en tanto *Bingo* en que intervinieron desde alumnos de primaria a profesores de matemática, notamos que la interacción entre figura y concepto en el razonamiento geométrico puede ser afectada por la percepción *gestáltica* de un *todo* inexpugnable al análisis (por presentar características de "prototipo" perceptual) en conflicto con el ***control*** de formal rigurosidad. Cuando la cuestión es fundamentalmente de naturaleza perceptual-discriminativa (la identificación de una figura *tan invariante* como un ángulo recto) se observa cierto impacto ligeramente favorable de la edad en la pericia para tomar decisiones. Pero cuando para la misma definición corresponden figuras diferentes (desde el punto de vista perceptivo estructural) se presenta un conflicto entre el *concepto* (invariante) y la figura (variable).

En esos casos, la edad no ejerce la influencia esperada (mejoras en el desempeño) y el factor de mayor impacto es el **dominio matemático funcional** vinculado al razonamiento deductivo más que a la prolija erudición escolar de repetición de nominaciones y definiciones. Sin duda que el conocimiento de las nominaciones y definiciones ayuda pero no es crucial: muchos jugadores adultos empezaban por pedir tímidamente que compañeros más jóvenes les ayudasen a recordar definiciones pero terminaban llevando la voz cantante de su equipo al discutir estrategias vinculadas al razonamiento necesario. Cuando el manejo de definiciones es un conocimiento inerme, de pura memorización, puede que hasta obstaculice el buen desempeño. Los jugadores mejor preparados para superar el conflicto entre lo "figural" y los requerimientos formales son los que, por su dominio matemático, pueden hacer que lo ***conceptual*** guíe su decisión, independientemente de la ***naturaleza*** (identidad, significado) de la figura. Según resultados registrados, notamos que se debe distinguir entre conceptos a los que corresponden figuras invariantes (como los ángulos rectos, los cuadrados u otras que ponen el énfasis del reconocimiento en lo perceptivo-discriminativo), cuyo manejo mejora con la edad y los que corresponden a una variedad de figuras (paralelogramos, romboides, etc.) que dependen directamente del dominio matemático.

Cuando hay una interacción a comprender entre un ***invariante*** (un concepto cuyo significado lo fija una definición) y una infinita variedad de posibles ***instancias*** (figuras que aparecerán en pantalla), es relevante el control conceptual por encima de la representación *figural*. Lo que cuenta es la habilidad matemática, por encima de la edad o nivel de escolaridad (incluso, los alumnos más grandes, suelen dar... ¡peores respuestas!).

Como la matemática es un riguroso cuerpo de conocimientos, esencialmente formal, abstracto, deductivo, lo que caracteriza al genuino razonamiento matemático es el control de las imposiciones formales sobre las instancias particulares. Esta distinción no implica que aspiremos a eliminar la contribución de lo *figural*-intuitivo del repertorio de recursos de los alumnos o lo consideremos propio del invencible enemigo que milita resistentemente del lado de las "concepciones erróneas".

La intuición *figural* nutre el proceso de invención y promueve la creación indispensable en geometría en particular y matemática, en general. El quid de la cuestión es qué componente del conocimiento ejerce el control decisivo, no se trata

de romper el equilibrio ecológico del saber matemático, mutilándole su faceta intuitiva de implícita funcionalidad creativa. Se procura el diseño de situaciones didácticas de supuesta confrontación entre exigencias formales e instancias particulares para que los alumnos aprendan a ajustarlas a requerimientos formales (definiciones, propiedades, teoremas...), en una ida y vuelta de lo conceptual a lo figural.

No se trata de mermar la compleja y económica herramienta que es la intuición, sino de enriquecerla.

Es fundamental no colocar a los alumnos, sobre todo a los que podrían no tener facilitado el repertorio de recursos lógico matemáticos sino el de otros talentos, en contradicciones con sus teorías implícitas, figurales, intuitivas, sean o no formalmente correctas, a menos que puedan pasar a un equilibrio enriquecido. Por eso, el docente debe ajustar cada situación, anticipando un adecuado diseño según las posibilidades de partida, conocimientos y talentos de los jugadores.

Cuando lo que pretendemos enseñar va dramáticamente en contra de certezas intuitivas, los alumnos aprenden que ***eso*** es para estudiar, no para comprender; algunos pierden confianza en sus propias posibilidades para resolver problemas (paradójicamente, muchos de los cuales, podrían desplegar talento matemático en ámbitos menos sobre-formalizantes); otros asumen una impostura en que reniegan su falta de comprensión (de allí en adelante dejan el tema congelado bajo el latiguillo: *eso ya lo sé,* aunque sea evidente que no lo saben ni entienden); en todo caso defienden como pueden sus recursos para funcionar en ámbitos extraescolares donde sus concepciones, acaso erróneas, les permiten seguir dotando al mundo de sentido. Por eso, conviene diseñar “maniobrando” desde los conocimientos previos, no para *corregirlos* (con la carga de desvalorización del verbo) sino para establecerlos como plataforma de lanzamiento de conocimientos con más rica trama de relaciones, entre lo particular y lo general, lo figural y lo conceptual.

Expuestos ya los desafíos seleccionados por ser especialmente significativos, podemos compara sus estilos (reflexionar sobre la índole de los problemas en relación con sus derivaciones propedéuticas o favorecedoras de condiciones para devenir mejor “resolutor”) para distinguir en cuáles caben anotaciones como las que aparecen a continuación.

Apelamos, en último lugar, a una versión libre de párrafo del libro de Roger Von Oech, “A walk on the side of the hand. How to unlock your mind for innovation”:

La práctica de buscar una única respuesta correcta puede tener serias consecuencias sobre el modo en que pensamos y enfrentamos los problemas.

Eso es peligrosísimo, si tenemos sólo una idea, sólo un curso de acción a seguir, lo que es bastante riesgoso es un mundo donde la flexibilidad se precisa para sobrevivir. (...) Una idea es como una nota musical, sólo puede ser entendida en relación con otras notas, en contexto con otras ideas. Si tenemos sólo una idea no podemos compararla con nada más, ni conocer sus fuerzas ni debilidades. Con frecuencia la segunda respuesta correcta es cambiar las preguntas que usamos para desentrañar el problema. Solemos escuchar: “¿cuál es la respuesta?”– “¿qué significa esto?” – “¿cuál será el resultado de aquello?”. Estas preguntas están buscando ***la*** *respuesta,* ***el*** *significado y* ***el*** *resultado.*

Si nos habituamos a preguntar: "¿cuáles son las respuestas?" – "¿qué diferentes significados tiene esto?" – "¿cuáles serán los resultados de aquello?", descubriremos nuestra capacidad de pensar un poco más profundamente y aparecer con más de una idea para resolver el problema.

Otra técnica es modificar el texto de las preguntas para buscar una nueva respuesta:

- *Preguntarnos que pasaría si...*
- Haciéndonos los tontos
- Invirtiendo el problema
- *Rompiendo las reglas*

Y otras. Aunque la primera respuesta correcta puede funcionar bien en ciertas situaciones, la tendencia a abandonar la búsqueda tras hallarla, es lamentable, porque puede que la segunda, tercera o cuarta alternativa amplíe el espectro de respuesta y tomar en cuenta otras perspectivas del problema para resolverlo de modo creativo, más simple de comunicar, más elegante o económico.

Anotación consecuente: *Frente a algunos problemas, vale la pena invertir un tiempo inicial de búsqueda de método económico y seguro en lugar de "abalanzarse" a ensayos y en casi todos los casos, es conveniente retomar lo que nos está llevando a caminos engorrosos. Muchas veces el quid de la cuestión es formular buenas preguntas para empezar que desencadenen posteriores interrogantes productivos (...) para provocar el desarrollo de alguna de las estrategias exitosas. Un camino a la solución puede ser el más expeditivo según un estratega, mientras un colega puede inclinarse por otro. Suele resultarnos más clara la producción propia que la ajena. Los estilos y modalidades determinan la diferencia entre un planteo gráfico, por ejemplo, a uno de registro numérico en tablas. Más allá de lo subjetivo, si lo hubiera, algunas pocas reglas pueden servir para juzgar los métodos:*

- *Ley del Menor Esfuerzo*
- *Elegancia del plateo*
- *Velocidad de resolución*
- *Facilidad para comunicarlo*
- *Posibilidad de generalización*

... y, como último pero no por eso menos preciado, el disfrute que en la resolución ocupa la búsqueda y el encuentro de sentido.

POSIBLES CONCLUSIONES PRELIMINARES

La compaginación de los diversos aspectos estudiados, nos lleva, una y otra vez, a lo largo de cada instancia de reflexión, a la evidencia de necesidad de cambio en el ejercicio del rol docente. El desempeño convencional se enfrenta con el que cruza la dinámica de trabajo en cada propuesta de taller analizada.

Según nuestra experiencia, el impacto de lo vivencial y el intercambio como plataforma de capacitación, suscita la superación crítica del estereotipo escolarizado.

Esta tarea pendiente requiere mucho más que una serie de prescripciones pedagógicas que, en más de una ocasión, inmoviliza en lugar de propiciar el replanteo del desempeño didáctico.

Esta tarea pendiente es necesaria para establecer ámbitos de enseñanza y de aprendizaje inclusivos y ricos.

Es requerida para dar espacio de intercambio y trabajo grupal a niños con diferentes talentos, manifestaciones de inteligencia, facilitación de capacidad y dotaciones.

Es el medio para establecer contextos significativos que den entidad a objetos formales de saber que enriquezcan los conocimientos y estrategias espontáneas que pueden poner en juego talentosamente niños y jóvenes, en intercambio con pares con la guía de maestros.

Es precisa, más allá de los recursos informáticos y tecnológicos que, siendo toda una oportunidad, dan apenas un espacio de posibilidad a conquistar cooperativamente.

Anexo

Síntesis de Referencia de los Textos / Fuentes empleados en “Porciones de Vida”

<table>
<tr><td colspan="2">Crónica de viaje del francés Xavier Marmier - Buenos Aires, 1840 (Gobierno de Rosas) (...) y las porteñas son encantadoras (...). El relato de un paseo a la campaña, un accidente, el anuncio de un baile, la apertura de una tienda, son acontecimientos tratados con ardor. (...) Las amables porteñas no saben ni una palabra de cuestiones académicas, ni sienten por ellas curiosidad. Su mundo comienza y acaba en Buenos Aires [...].</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Un día en la vida de Mariana Nanis
Recurrir a reportajes. Se puede seleccionar una mujer de características similares en cada coyuntura, evidentemente.</td><td>Un día en la vida de un bebé recién nacido
Pueden imaginarlo como esos “soñados” que duermen casi permanentemente y sólo se despiertan para comer.</td></tr>
<tr><td>Un día de un(a) adolescente de vacaciones</td></tr>
<tr><td colspan="2">La mujer perfecta - Proverbios 31 - La Biblia - Una mujer fuerte, ¿quién la encontrara? ...</td></tr>
</table>

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Chevallard, I. (1985): La transposición didáctica del conocimiento erudito al conocimiento enseñado, La Pensèe Sauvage.

DiSessa A.A. (1990): Social niches for future software. En Gardner, M.; J.G. Greeno; F. Reif; A.H. Schoenfeld; A. diSessa y E. Stage (Eds.): Toward a scientific practice of science education. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

Erickson, E. (1974): Infancia y Sociedad, Paidós. Buenos Aires.

García, R. (1991): La investigación interdisciplinaria en sistemas complejos, CEA-UBA, Buenos Aires.

Piaget, J. (1997): Hacia una lógica de significaciones, Gedisa, Madrid.

Reif, F.; J.H. Larkin & G.C. Brackett (1976): Teaching general learning and problem-solving skills. American Journal of Physics, 44 (3) :212-217.

Roger Von Oech (1983): A walk on the side of the hand. How to unlock your mind for innovation, Ph.D. Warner Books, Inc., New York, NY.

Rumelhart, D. & D. Norman, (1990): Representation of knowledge. In: Aitkenhead, A. & J. Slack Issues in cognitive modeling. Open University Setbook. UK: 15-62.

Saidon, L (2001): Cómo Buscarse un Buen Problema, Centro Babbage, Buenos Aires.

Saidon, L.; Santalo, L.; Marbach, P. (1999): Haciendo Geometría I, Centro Babbage, Buenos Aires.

INTELIGÊNCIA, CRIATIVIDADE E SUPERDOTAÇÃO: ESTEREÓTIPOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Angela M. R. Virgolim
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Universidade de Brasília, Brasil
angela.virgolim@uol.com.br

RESUMO

Durante as últimas décadas deste século, um interesse especial pelos indivíduos superdotados e talentosos tem sido notado em vários países. Psicólogos, educadores e estudiosos de campos diversos têm chamado a atenção da sociedade para as necessidades especiais e habilidades diferenciadas desta população. Em muitos países, as pessoas superdotadas e talentosas são consideradas um recurso nacional com grande poder de influenciar na modernização da sociedade. Programas, serviços de atendimento, identificação e aconselhamento, apoiados por uma legislação especial têm sido implementados nos Estados Unidos e Canadá, e em vários outros países, inclusive o Brasil. Porém, o sistema educacional no Brasil, em comparação a outros países, como os Estados Unidos, Canadá, Israel, Inglaterra e Alemanha, é imensamente diferente. A qualidade de serviços oferecidos para alunos superdotados e talentosos, tanto na teoria quanto na prática, ainda está longe de atingir um nível ideal. Existem poucos cursos direcionados para a educação do superdotado nas universidades brasileiras, e pouquíssimos materiais, programas e instrumentação desenvolvidos para este contexto. No Brasil, publicações que enfocam a educação do superdotado e talentoso são escassas, embora a necessidade de aumentar os serviços direcionados a esta população tenha sido repetidamente assinalada (Alencar, Blumen-Pardo & Castellanos-Simons, 2000; Fleith & Virgolim, 1999; Machado & Raposo, 1989; Virgolim, 1997).

Em resposta a estas necessidades, e com a finalidade de encorajar a educação e o treinamento de recursos humanos para o atendimento a alunos superdotados, fundou-se, em 2003, o Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD. O ConBraSD é uma organização não governamental, que busca congregar e representar, nacional e internacionalmente seus associados e incentivar a formação e o aperfeiçoamento de profissionais destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com altas habilidades. Além disso, o ConBraSD apóia políticas públicas que favoreçam o reconhecimento, estímulo e aproveitamento de potenciais; e encoraja estudos científicos e pesquisa relacionados à superdotação.

O ConBraSD e seus especialistas têm procurado ajudar os educadores brasileiros a enfrentar o desafio de treinar professores para trabalhar no campo da educação do superdotado e talentoso, o que inclui o desenvolvimento de uma concepção coerente de superdotação; uma melhor compreensão das necessidades sociais e emocionais destes alunos; e o acesso às informações teóricas e práticas para a identificação e atendimento deste grupo. Nos últimos anos, muitas pesquisas no campo das altas habilidades/ superdotação foram desenvolvidas no Brasil, especialmente no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul (como por exemplo, Aspesi, 2003; Chagas, 2003; Fortes, 2004; Maia-Pinto, 2002; Ourofino, 2005; Pérez,

2005; Vieira, 2005; Virgolim, 2005). Estes estudos forneceram evidência empírica para temos diversos, tais como: concepções de superdotação; características comportamentais de alunos talentosos e superdotados; o processo de identificação; percepções estereotipadas sobre a criança superdotada entre educadores; o desenvolvimento moral; hiperatividade e superdotação; características familiares relacionadas ao desenvolvimento da superdotação; criatividade, inteligência e fatores não intelectivos que afetam a superdotação; e a importância dos aspectos educacionais e emocionais desta população.

Nesta apresentação algumas pesquisas serão apresentadas, contextualizando o papel do Conselho Brasileiro para a Superdotação para o desenvolvimento atual da área no Brasil.

INTRODUÇÃO

Observa-se hoje a importância do desenvolvimento dos talentos e da implementação de programas educacionais direcionados aos portadores de altas habilidades; de se buscar a eqüidade na educação, não através do fornecimento de experiências de aprendizagem idênticas para todos os alunos, mas através de uma ampla gama de experiências cuidadosamente planejadas e diferenciadas que levam em conta as habilidades, interesses e estilos de aprendizagem de cada estudante (Alencar & Fleith, 2001; Virgolim,1998). Nosso papel, enquanto educadores, é o de "encaminhar o desenvolvimento de pessoas e encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover a cada um aquilo de que ele necessita para se tornar o melhor ser humano que pode vir a ser (Günther, 2000, p.20). Reconhecer, estimular e aproveitar talentos humanos em desenvolvimento ou em potencial nas diversas áreas do saber humano torna-se uma grande responsabilidade, que recai sobre todos nós: família, escola e sociedade.

NOVAS CONCEPÇÕES DA SUPERDOTAÇÃO, INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE

O grupo de crianças que se destacam por suas habilidades acadêmicas tem sido mais extensivamente estudado do que outros grupos, provavelmente devido às primeiras definições de superdotação aceitas na comunidade científica, como por exemplo, a de Terman (1975). No entanto, após um século de pesquisas na área das habilidades mentais, tornou-se claro que a inteligência é mais fácil de ser medida do que definida. A despeito de consideráveis progressos na área e da adição de inúmeros resultados de pesquisa sobre o desenvolvimento da inteligência, as tecnologias dos testes mentais ainda permanecem virtualmente as mesmas, largamente dominadas pela perspectiva psicométrica (Snyderman & Rothman, 1990; Weinberg, 1989). Questionado o conceito de inteligência, coloca-se em evidência outros métodos que poderiam facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil; outras intervenções educacionais devem ser planejadas para ajudar o aluno a desenvolver de forma mais plena o seu potencial, a interagir com mais recursos às mudanças e desafios dos dias atuais e lidar adequadamente com as demandas do futuro. Sendo assim, o aluno superdotado é aquele que melhor condição tem de entender princípios subjacentes às disciplinas acadêmicas tradicionais e buscar aplicá-los de forma inovadora em áreas diversas, desenvolvendo soluções criativas para os problemas de amanhã (Maker & Schiever, 1984).

A maioria dos teóricos da atualidade concorda que a inteligência é composta de muitos fatores e habilidades (por exemplo, Gardner, 1983; Renzulli, 1978;

Sternberg, 1986; Tannembaum, 2000). Diferentes definições surgiram para a questão da superdotação, que sugerem novas implicações para os programas educacionais especiais.

Renzulli (1978, 1986; Renzulli & Reis, 1997) considera que as pessoas que, no desenrolar da história, foram reconhecidas por suas contribuições únicas, originais e criativas demonstraram possuir habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; envolvimento com a tarefa; e criatividade. Renzulli acentua que a superdotação emerge ou "se esvai" em diferentes épocas e sob diferentes circunstâncias da vida de uma pessoa. Esta é uma posição polêmica, pois vai contra a tradicional postura de se compreender a inteligência como um traço imutável e único, e que se traduz no mito de "uma vez superdotado, sempre superdotado".

Para Sternberg (1986 e 1996), o comportamento inteligente abrange três fatores: habilidades de processamento da informação; experiência com uma dada situação ou tarefa; e a habilidade de moldar o próprio comportamento para se adaptar às demandas do contexto. Diferentes situações exigem diferentes tipos de inteligência. Ao valorizar mais o tipo de inteligência analítica, a escola subestima a capacidade de um grupo maior de estudantes de se sair bem nas situações reais da vida, que exigirão respostas criativas e de bom senso para resolver os problemas colocados pelo mundo contemporâneo. Da mesma forma, os tradicionais testes de inteligência poderão ser bons preditores de sucesso na vida acadêmica, mas terão pouco impacto na predição do sucesso na vida prática e no ambiente de trabalho.

Gardner (1983; 1999; Ramos-Ford & Gardner, 1991) propõe uma abordagem multifatorial da inteligência, definida como um conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade. Sua teoria estabelece que a competência cognitiva humana pode ser melhor descrita como sendo um conjunto de nove habilidades, talentos ou capacidades mentais, estabelecidas como universais na espécie humana: a inteligência lingüística; a lógico-matemática; a espacial; a corpo-cinestésica; a musical; a naturalista; a interpessoal; a intrapessoal; e a espiritual. Enquanto os três primeiros tipos são claramente similares aos tipos de habilidades medidas pelos testes de inteligência, os quatro últimos têm sido bem menos estudados, embora sejam igualmente importantes para o funcionamento humano. Gardner assinala que cada inteligência abarca muitos outros componentes, que emergem e florescem em diferentes momentos da vida, nas diferentes interações da pessoa com o ambiente (Campbell, Campbell & Dickinson, 2000).

Enquanto população, os portadores de altas habilidades/superdotação se constituem em um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e, principalmente, por suas necessidades educacionais (Davis & Rimm, 1994). Assim, reveste-se de especial importância a observação de resultados de pesquisas na área para avaliarmos o tipo de comportamento que devemos esperar deste grupo.

PROBLEMAS ENFRENTADOS NA ÁREA

No Brasil, vários são os problemas ainda enfrentados com esta população. A área se caracteriza pela falta de: (a) treinamento especializado dos profissionais; (b) materiais adequados à necessidade do grupo; (c) currícubs e programas adequados aos diferentes níveis em escolas públicas e particulares; (d) cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras específicos para a área; (e) maiores

recursos governamentais para programas de apoio ao superdotado em todo o país; (f) técnicas mais modernas de identificação; (g) maior número de pesquisas realizadas com esta população para a realidade brasileira; e (h) mais literatura especializada em nosso idioma.

Vários pesquisadores brasileiros (por exemplo, Alencar & Fleith, 2001; Fleith & Virgolim, 1999; Günther, 2000; Sabatella, 2005; Virgolim, 1997, 2005) assinalam a necessidade de ampliação de serviços específicos, para se conhecer melhor as características deste grupo em nosso país; de atender, no contexto escolar e familiar, suas necessidades afetivas e cognitivas especiais; de se fazer mais pesquisas na área; e de influenciar o desenvolvimento de políticas públicas, no contexto brasileiro, que favoreçam o reconhecimento, o estímulo e o aproveitamento de nossos potenciais humanos.

Neste sentido, este texto focaliza-se em três áreas específicas de avanço do campo nos últimos cinco anos: (a) em nível acadêmico, as teses e dissertações produzidas no Distrito Federal, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro; (b) em nível não-governamental, a criação do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD; (c) em nível governamental, a criação, pelo Ministério de Educação, de núcleos de apoios a alunos com altas habilidades em todos os estados brasileiros.

Pesquisas brasileiras sobre as altas habilidades/ superdotação

Dada a importância de se estudar a influência do ambiente familiar na superdotação, duas pesquisas foram conduzidas com alunos que participavam do programa de atendimento ao superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Chagas (2003) buscou descrever e identificar características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido, comparando 28 famílias com e sem filhos identificados como superdotados. Os resultados indicaram que: (1) Pais, alunos, educadores e psicólogos percebiam a superdotação como um conjunto de fatores relacionados às habilidades cognitivas e acadêmicas superiores, características afetivas e inatas; (2) pais e filhos percebiam de forma diferente as interações entre eles em termos de comunicação, uso do tempo, ensino e satisfação parental; (3) o ambiente familiar do superdotado era mais enriquecido, dispondo de maior quantidade de recursos materiais e físicos; (4) a família do superdotado valorizava a educação como prioridade, sendo mais participativa na vida acadêmica de seus filhos; (5) a maioria dos alunos superdotados era do gênero masculino e ocupava posição especial na família, como primogênitos e unigênitos; (6) os alunos superdotados demonstraram desempenho superior no teste de criatividade; (7) não foi observada relação entre os níveis de criatividade de pais e filhos.

Aspesi (2003), considerando a superdotação um fenômeno multidimensional, situacional e relativa ao contexto histórico-cultural, investigou os padrões presentes nos processos familiares que se relacionam ao desenvolvimento dos comportamentos de superdotação de 33 crianças em idade pré-escolar e suas famílias. Os resultados indicaram: (a) diferenças de atitudes entre pais e mães em relação à educação do filho; (b) uma correlação positiva entre a inteligência não-verbal do pai e do filho; (c) correlações positivas e negativas de algumas atitudes das mães e dos pais com alguns comportamentos de superdotação dos filhos no contexto escolar. Os resultados indicaram que o ambiente familiar dos alunos neste estudo era centrado nas necessidades dos filhos; os membros eram unidos e os relacionamentos harmoniosos; os pais eram responsivos e o ambiente rico em

estímulos materiais, participavam da vida acadêmica dos filhos e usavam práticas educativas indutivas. As interações priorizaram mais o desenvolvimento intelectual e moral dos filhos. Os pais perceberam a própria vida profissional como algo importante e procuraram mostrar esse valor aos filhos, mas a vida familiar é colocada como a grande prioridade dos pais. O estudo propõe que a superdotação seja repensada a partir de perspectivas ecológicas e que os serviços de apoio ao superdotado sejam estendidos ao contexto familiar.

Já o estudo de Maia-Pinto (2002) procurou investigar a percepção de professores (11 da sala de recursos, e 6 de salas regulares), 77 alunos e suas mães acerca das atividades e estratégias educacionais implementadas no mesmo programa; e avaliar o rendimento acadêmico e a criatividade destes alunos. Os resultados indicaram que os alunos com habilidade em áreas acadêmicas apresentaram rendimento acadêmico superior aos da área artística. Por outro lado, estes alunos obtiveram escores superiores no teste de criatividade quando comparados aos alunos com habilidades acadêmicas. A percepção de professores, alunos e mães acerca das atividades e estratégias educacionais empregadas no programa foi positiva. Observou-se ainda, que os professores do programa, apesar de possuírem um referencial teórico sobre superdotação, tinham dificuldade em traduzir teoria em prática.

Outros três estudos, também realizados no Distrito Federal, focalizaram as características cognitivas e afetivas do indivíduo superdotado.

O estudo de Ourofino (2005) teve como objetivo comparar alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos em relação aos seguintes fatores: criatividade, inteligência, autoconceito, déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade, comportamento anti-social e dificuldades de aprendizagem. Participaram do estudo 114 alunos atendidos pela rede de ensino do Distrito Federal, sendo 52 alunos superdotados, 43 alunos portadores de TDAH e 19 alunos superdotados/ hiperativos. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os alunos dos três grupos em favor dos superdotados nas medidas de inteligência, autoconceito e criatividade. Por outro lado, os alunos superdotados/hiperativos tiveram um desempenho superior ao dos hiperativos no teste de inteligência. Os alunos hiperativos apresentaram um escore mais elevado nas medidas de desatenção e hiperatividade/impulsividade em comparação aos outros grupos. Os resultados revelaram ainda que os hiperativos apresentaram um escore maior em ambas as medidas de comportamento anti-social e dificuldades de aprendizagem quando comparados aos superdotados.

Fortes (2004) analisou a constituição moral em cinco adolescentes na faixa etária de 12 a 15 anos de idade, identificados como superdotados nas áreas intelectual e acadêmica. Os resultados indicaram que os participantes apresentaram diferentes configurações subjetivas, que se relacionavam em vários aspectos com a moralidade dos participantes; e a moral pró-social apresentava-se de forma diferenciada em todos os participantes. Concluiu-se que: (a) a moral não pode ser avaliada apenas em função do nível cognitivo de cada sujeito; (b) a moral não pode ser considerada sob uma perspectiva estruturalista, ou seja, a partir de estágios invariáveis, hierárquicos e universais; (c) a moral deve ser considerada a partir da personalidade de cada sujeito, de forma a apreender seus valores, virtudes, sentimentos morais e motivação.

Virgolim (2005) investigou as habilidades criativas de alunos identificados como superdotados, examinando a relação entre inteligência e criatividade, e a percepção de alunos e professores sobre estes dois construtos. Participaram do

estudo 100 alunos com idades entre 9 e 17 anos, de 4ª a 8ª séries, e 15 professores da sala de recursos. Métodos quantitativos e qualitativos foram utilizados para determinar como um grupo selecionado de alunos altamente criativos e/ou inteligentes (n=22) e seus professores da sala de recursos percebiam a criatividade e a inteligência. A análise correlacional indicou uma relação significativa entre os resultados dos alunos nos testes de criatividade e inteligência (r=.21), com uma significância prática pequena. A análise qualitativa mostrou que os alunos percebiam suas habilidades criativas de forma favorável, assim como os seus professores. Alunos e professores consideraram ainda criatividade, inteligência e superdotação como construtos relacionados.

No Estado do Rio Grande do Sul, três estudos foram realizados com crianças superdotadas, focalizando características cognitivas e não-intelectivas.

Pérez (2004) investigou as características específicas de alunos com indicadores de altas habilidades/ superdotação do tipo criativo-produtivo em 160 alunos de oito turmas de sétima série de duas escolas de um bairro de classes populares de Porto Alegre (RS). Neste grupo, 12 alunos apresentaram indicadores de superdotação. Destes, 6 eram do tipo produtivo-criativo e foram classificados como “Gasparzinhos – G”; e seis, do tipo acadêmico, foram classificados como “Fantasminhas acadêmicos – FA”. Na análise qualitativa e quantitativa, observou-se: (a) maior concordância entre alunos e pais na percepção das características e percepção negativa dos professores; (b) semelhanças nas características específicas das altas habilidades/superdotação; e (c) diferenças entre os dois tipos. As principais características específicas incluíam tolerância à ambigüidade, capacidade de lidar com informações conflitantes, flexibilidade e capacidade acima da média na área interpessoal, percepção positiva de suas diferenças, expressivo interesse por problemas sociais, políticos e econômicos, interação entre os diferentes canais de entrada do conhecimento (auditivo, visual e cinestésico) e extrema valorização das relações interpessoais.

Vieira (1999) enfocou, em seu estudo, a relação professora – aluno com altas habilidades, considerando o paradigma qualitativo e a teoria psicanalítica. Os resultados evidenciaram que as expectativas na relação pedagógica eram manifestações transferenciais de situações anteriores e representavam as redes de significações transmitidas culturalmente, traduzidas pelo imaginário de “bom aluno” e “bom professor”. As expectativas internalizadas geram conflitos relacionados à frustração e ao fracasso que o “diferente” gera na educadora, pois está sujeita a seus sentimentos como filha e como aluna. Assim, o aluno com altas habilidades funciona como seu Ego Ideal, suprindo parte de suas necessidades como a filha/aluna que gostaria de ter sido/tido. É uma relação narcísica, porque a professora está centrada em seu imaginário, buscando no aluno a satisfação do seu desejo. As relações na sala de aula envolvem processos afetivos que fogem ao domínio do consciente. O estudo conclui que o reconhecimento deste fato favorece o desenvolvimento da professora e do aluno como pessoa e de suas aprendizagens.

Em outro estudo, Vieira (2005) analisou o processo de identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos, considerando o paradigma qualitativo. A filmagem das atividades espontâneas de dois meninos e uma menina, entrevistas com suas famílias e professores, e suas produções reunidas em um portfólio forneceram as informações para o estudo. Considerando as múltiplas expressões da inteligência e o entendimento dinâmico das altas

habilidades/superdotação, a análise dos dados resultou na sistematização de um procedimento que reconhece não só o sujeito cognoscente, nas suas diferentes formas de conhecer o mundo e de expressar a inteligência, mas, também, nos seus componentes afetivos, psicomotores e sociais, enfatizando suas singularidades e potencialidades, reconhecendo suas limitações e valorizando sua interação com o meio onde vive. A identificação, norteada pela provisão de atividades estimuladoras e desafiantes e pela multiplicidade de olhares, é percebida como um processo contínuo, garantido pelo acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo e em diferentes situações de seu cotidiano.

E finalmente, no Rio de Janeiro, Delou (2001) identificou e analisou como a escola lidou com alunos atendidos em salas de recursos para superdotados em escolas públicas do município, a fim de compreender como suas trajetórias escolares foram constituídas. Foi levantado o perfil social dos alunos, investigados documentos escolares e gravadas entrevistas com dez alunos. As considerações finais apontaram que alunos foram considerados superdotados pelo alto desempenho demonstrado na escola; e que suas trajetórias escolares, fortemente influenciadas por uma lógica de desempenho, resultaram de características individuais e de práticas pedagógicas, cotidianas, desenvolvidas na escola pública de massas, formal, fragmentada e descontextualizada, com códigos de enquadramento que levaram os alunos, com muito maior potencial, a cumprirem apenas formalidades para serem aprovados de série.

Estes estudos forneceram evidências empíricas para temas de importância na área, possibilitando um maior conhecimento das características peculiares da população de superdotados em algumas regiões brasileiras, e ainda apontando para a necessidade de treinar melhor os profissionais da área para prover os desafios acadêmicos, sociais e emocionais necessários para o desenvolvimento do talento desses alunos. Este é um desafio que ainda nos falta enfrentar.

O CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO - CONBRASD

Embora se tenha assegurado às pessoas com altas habilidades/ superdotação o direito de receber, no ensino regular, os serviços educacionais especiais de que necessitam, os esforços feitos no sentido de promover a atualização deste potencial no nosso país ainda atingem apenas uma pequena parcela da população.

Reconhecendo esta carência, criou-se, em 2003, o Conselho Brasileiro para Superdotação (**ConBraSD**), organização não-governamental, sem fins lucrativos, composta por renomados pesquisadores de diversas universidades brasileiras, educadores, psicólogos, pais, estudantes, e pessoas da comunidade interessadas no assunto. Entre seus objetivos, o ConBraSD busca sensibilizar a comunidade para as necessidades especiais dos superdotados; estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências; apoiar a promoção de políticas públicas para este grupo; promover congressos, palestras, cursos e outras atividades na área; estimular e incentivar a formação e o aperfeiçoamento de profissionais; e fomentar a criação de uma central de dados sobre altas habilidades/superdotação. Os especialistas deste Conselho prestam assessoria técnica-científica em todos os estados brasileiros e ministram palestras e cursos na área, estão engajados em pesquisas e divulgam o conhecimento produzido em revistas e periódicos nacionais e internacionais.

NÚCLEOS DE APOIO AOS SUPERDOTADOS NOS ESTADOS BRASILEIROS

Uma das conseqüências da criação do Conselho Brasileiro para Superdotação foi a possibilidade de se ter uma instituição, composta por dezenas de especialistas na área de superdotação, inteligência e criatividade, que pudesse assessorar a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação nos assuntos técnicos ligados à área das altas habilidades/superdotação.

De acordo com o senso escolar de 2004, apenas 2.006 alunos nas escolas públicas e particulares do país foram identificados como superdotados, o que corresponde a apenas 0,003% desta população. Tais dados sugerem a necessidade imediata das Secretarias de Educação dos estados de capacitar professores para melhor identificar o aluno superdotado e talentoso em sala de aula; oferecer cursos, palestras e oficinas pedagógicas; capacitar psicólogos para o diagnóstico e apoio psicológico às famílias e ao aluno; e de melhorar a oferta de atendimento a esta população, cujas necessidades cognitivas e afetivas especiais não estão sendo atendidas no atual sistema de ensino.

Assim, o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial e com apoio da UNESCO criou, em cada estado brasileiro, um núcleo de apoio a alunos com altas habilidades/ superdotação. O projeto, iniciado em 2005, consiste em um trabalho integrado com as Secretarias de Estado de Educação das 27 Unidades Federadas, que deverão dar continuidade à iniciativa do MEC nos anos posteriores. Desta forma, vemos o governo brasileiro assegurar, com ações efetivas e práticas, o cumprimento da legislação brasileira e o princípio da igualdade de oportunidades para todos.

CONCLUSÕES

Os alunos com altas habilidades necessitam de serviços educacionais diferenciados que possam promover seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social, o que inclui métodos de ensino adaptados às suas necessidades especiais. No contexto brasileiro atual, torna-se necessário que o país abra suas portas às modernas evidências de pesquisa sobre o indivíduo portador de altas habilidades, e que considere seu potencial como promotor do desenvolvimento tecnológico, cultural e educacional da nossa nação. Não podemos desperdiçar nossas inteligências; há por toda parte um rico manancial de jovens esperando por melhores oportunidades e desafios às suas capacidades. O Brasil iniciou várias mudanças, em nível do governo e de sociedade, voltadas para uma ampla abertura na política educacional para a área de superdotação. Na área acadêmica, pesquisas têm demonstrado a necessidade de se dar mais atenção a uma área que ainda se mostra tabu em nossa cultura. Vencer medos e preconceitos é o desafio que nos espera.

REFERÊNCIAS

Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2001): *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. 2ª. edição revista e ampliada. São Paulo: EPU.

Aspesi, C.C. (2003): *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Campbell, L.; Campbell, B. & Dickinson, D. (2000): *Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas* (2ª ed.). Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.

Chagas, J.F. (2003): *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Davis, G.A. & Rimm, S.B. (1989): *Education of the gifted and talented.* New Jersey, NJ: Prentice Hall.

Delou, C.M. (2001): *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino.* Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

Fleith, D.S. & Virgolim, A.M.R. (1999): Brazilian schools: Psychologists' training course in gifted education. *Gifted Education International, 13,* 258-264.

Fortes, A.V. (2004): *Moral em superdotados: Uma nova perspectiva.* Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Gardner, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999): Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation* (pp.111-131). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Guenther, Z.C. (2000): *Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Maker, C.J. & Schiever, S.W. (1984): Excellence for the future. *Gifted Child Quarterly, 28* (1), 6-8.

Maia-Pinto, R.R. (2002): *Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Ourofino, V.T. (2005): *Características Cognitivas e Afetivas entre Alunos Superdotados, Hiperativos e Superdotados/Hiperativos: Um Estudo Comparativo.* Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Pérez, S.G.P.B. (2004): *Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades do tipo produtivo-criativo.* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Ramos-Ford, V. & Gardner, H. (1991): Giftedness from a multiple intelligence perspective. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.): *Handbook of gifted education* (pp.55-64). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J.S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60* (3), 180-184.

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

Renzulli, J.S. & Reis, S. (1997): *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 2nd edition.

Sabatella, M.L.P. (2005): *Talento e superdotação: Problema ou solução?* Curitiba, IBEPEX.

Snyderman, M. & Rothman, S. (1990): *The IQ controversy. The media and public policy.* New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Sternberg, R.J. (1986): A triarchic theory of intellectual giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.): *Conceptions of giftedness* (pp.223-243). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1996): Myths, countermyths, and truths about intelligence. *Educational Researcher, 25*, 11-16.

Tannembaum, A.J. (2000): A history of giftedness in school and society. In K.A. Heller; F.J. Mönks; R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.): *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp.23-53). Oxford: Elsevier Science.

Terman, L.M. (1975): The discovery and encouragement of exceptional talent. In W.B. Barbe & J.S. Renzulli (Eds.): *Psychology and education of the gifted* (pp.6-20). New York: Irvington Publishers.

Vieira, N.J.W. (1999): *"Gênio da Lâmpada Quebrada!" Um estudo psicanalítico da relação professora-aluno portador de altas habilidades.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Vieira, N.J.W. (2005): *"Viagem a Mojave-Óki"! Uma trajetória na identificação das altas habilidades/ superdotação em crianças de quatro a seis anos.* Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Virgolim, A.M.R. (1997): O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 13* (1), 173-183.

Virgolim, A.M.R. (1998): Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. *Cadernos de Psicologia, 4,* (1), 97-111.

Virgolim, A.M.R. (2005): *Creativity and intelligence: A study of Brazilian gifted and talented students.* Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut, Mansfield, CT. USA.

Weinberg, R.A. (1989): Intelligence and QI: Landmark issues and great debates. *American Psychologist, 44* (2), pp.98-104.

ATMOSFERAS CREATIVAS: UNA PROPUESTA DE INTERVENCION A NIÑOS SUPERDOTADOS EN LAS AULAS REGULARES

María Dolores Valadez
Coordinadora del Laboratorio de Psicología y Educación Especial
Universidad de Guadalajara (México)

Julián Betancourt Morejón
Centro de Estudios e Investigaciones de Creatividad
Dpto. Psicología Aplicada
Universidad de Guadalajara (México)

RESUMEN

La atención dentro del aula y escuela regular de los niños y niñas superdotados es uno de los retos del sistema educativo nacional y, en particular, de la integración educativa, ya que, hasta hoy, se trata de una de las poblaciones que ha recibido menos atención en el ámbito educativo y social, lo que ha ocasionado desfases importantes en su aprendizaje, apatía hacia la escuela y bajo rendimiento escolar, entre otros efectos. En este contexto surge la propuesta de intervención Atmósferas Creativas, la cual se refiere al clima que se genera en un contexto educativo (formal e informal) para propiciar en los niños superdotados un buen pensar y sentir. Esta propuesta tiene un enfoque constructivista, su piedra angular es el juego, propicia el desarrollo de una serie de recursos cognoscitivos, volitivos y afectivos que con posterioridad se transferirán a otras situaciones. De esta manera el niño superdotado está constantemente construyendo y creando el conocimiento convirtiéndose de esta forma en un actor del conocimiento y no como un espectador de éste.

Por todo lo anterior, con esta propuesta se pretende que el niño superdotado construya su propio aprendizaje de manera que le sea significativo de acuerdo a sus características y contextos en los que se desenvuelve, donde el profesor del aula en colaboración con el profesor de educación especial le faciliten esta construcción por medio de actividades o estrategias que además de satisfacer sus propios intereses, le inviten a pensar y, a pensar sobre su pensamiento, enriqueciéndose también en la interacción con los otros compañeros. Esto implica un cambio en lo que actualmente pasa en muchas escuelas de nuestro país, donde el niño superdotado se debe de sumar a una programación rígida con actividades preestablecidas, poco motivantes y homogéneas, que no favorecen la expresión de sus capacidades y que poco satisfacen sus necesidades e intereses. Es decir en esta propuesta se enfatiza en el contexto facilitador que permita estimular y desarrollar sus capacidades tomando en cuenta tanto lo cognitivo como lo afectivo. Todo lo anterior a través de una atmósfera creativa que se propicie en el aula.

INTRODUCCION

Desde hace más de una década, en México, se ha venido dando atención a los niños Sobresalientes y Superdotados. Estos últimos en menor medida en instituciones públicas y mayormente en instituciones privadas. Ambos tipos de alumnos que están por encima de la media intelectual del niño promedio ocupan de programas de enriquecimiento acordes a sus necesidades y cultura. Es por esta razón que se diseña, la propuesta de Atmósferas Creativas con un enfoque constructivista en el cual se rescata fundamentalmente la escuela histórico- cultural. Este programa se basa en una metodología, cuya piedra angular es el juego, para aprender descubriendo y haciendo, lo cual propicia el desarrollo de una serie de recursos cognoscitivos, volitivos y afectivos que con posterioridad se transferirán a otras situaciones. De esta manera el niño superdotado está constantemente construyendo y creando el conocimiento convirtiéndose de esta forma en un actor del conocimiento y no como un mero espectador de éste. En esta presentación se dará a conocer los principios generales de esta propuesta así como los elementos que lo componen.

DESARROLLO

La propuesta de Atmósferas Creativas se basa en las ideas de la escuela Histórico Cultural acerca de cómo desarrollar la creatividad en la escuela en función de un enfoque holístico donde se enfatiza la unidad de los procesos cognoscitivos y afectivos, y de una valoración crítica de los programas y concepciones teóricas existentes en la actualidad para los niños superdotados. Entre los señalamientos que se le pudieran realizar a estos programas, para ser superados por el nuestro, se encuentran: estos abordan fundamentalmente aspectos cognitivos, en tanto que la esfera afectiva es subvalorada o no tratada de forma explícita; existen escasos datos cualitativos sólidos a través de estudios longitudinales sobre la aplicación de éstos en función de efectos duraderos y generalizables y el aspecto de creatividad es abordado de forma aislada (Betancourt 1995, Mitjans 1994).

Atmósferas Creativas es el “clima” que se propicia en un ambiente educativo (formal o informal). Al referirnos, metafóricamente, al término “clima”, enfatizamos en un tipo de sistema de comunicación cuya especificidad puede favorece el desarrollo de las potencialidades de las niñas y niños superdotados.

Esta propuesta tiene como objetivo el estimular los procesos de competencia y cooperación grupal así como la destrucción y reconstrucción de conocimientos a través de los diferentes juegos que se realizan, favoreciendo una vivencia reflexiva en torno al conocimiento construido a través de la reflexión, imaginación y exploración de la realidad. La piedra angular de Atmósferas Creativas es el juego, o sea, se aborda la actividad lúdica como parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje, se favorece jugar con los elementos de la realidad o ideas mediante los procesos psicológicos de la Disociación y posterior Asociación para combinarlos de nuevas maneras.

EL JUEGO COMO INGREDIENTE ESENCIAL PARA EL TRABAJO CON ALUMNOS SUPERDOTADOS

A la hora de trabajar con Atmósferas Creativas, el juego ocupa un lugar esencia. El jugar de manera seria con los alumnos propicia el desarrollo de una serie de recursos cognoscitivos, volitivos y afectivos, que con posterioridad van a ser transferidos a otras situaciones.

También sería oportuno en este momento detenerse en una serie de comentarios y recomendaciones a tener en cuenta durante la aplicación de estos, en función de crear una *atmósfera creativa*. Estos van a estar relacionados con los siguientes aspectos a considerar:

OBJETIVOS A ALCANZAR

Atmósferas creativas invita a los alumnos a jugar con el objetivo de que aprendan a ser felices. También para que enriquezcan su pensamiento y autoestima.

NORMAS PARA LOGRARLO

Para que las normas se interioricen mejor por los participantes se ha asociado a cada una de ellas con colores (basado en los Seis Sombreros para pensar de De Bono). Por ejemplo cuando las personas no cumplen con la primera norma: no criticar, se le comenta a los participantes que se están poniendo **negros.** Cuando son muy imaginativos y creativos, que están tomando el **amarillo**. Cuando son buenos oyentes, excelentes retroalimentadotes y además saben comunicar sus ideas le comentamos que están **naranjas**. Mientras que cuando están siendo muy productivos que están tan **rojos** como un tomate bien maduro. Y cuando toman las ideas del otro, que están muy **verdes.**

EL EDUCADOR COMO UN FACILITADOR-MEDIADOR

El facilitador-mediador debe ser consciente de cuales son sus capacidades y habilidades en el trabajo con los alumnos. Es preferible que emplee los juegos más sencillos si los domina de forma correcta que los más difíciles y desate procesos afectivos o cognoscitivos en el grupo que no puede trabajar de forma adecuada o que de lugar a situaciones que a lo largo dificultan el desarrollo de las potencialidades de los participantes y dejen de ser gratificantes para el grupo. Recordemos siempre de que ningún juego es **inocente** es decir, todo juego moviliza procesos grupales.

Siguiendo con estas ideas, también ayudará al facilitador-mediador el tener algún conocimiento previo de creatividad, juegos y dinámica de grupos. Aquí no se trata de un requerimiento indispensable, pero si favorable para entender mejor los procesos, fenómenos y situaciones grupales. También se hace oportuno que tenga muchas horas de trabajo en desarrollo humano para que sea lo más transparente para su grupo y con los procesos intelectuales y efectos que se desatan en él.

También el facilitador-mediador debe estar preparado para situaciones inesperadas durante la realización de los juegos y tener un stop de estrategias para darle respuesta a las mismas. El debe prestar el máximo atención a los fenómenos directamente observados durante la realización de los juegos como aquellos que requieren una interpretación para ser comprendidos por él y por el grupo, dado que no son perceptibles directamente. A estos no se les debe buscar una respuesta o interpretación inmediata, la misma va surgiendo posteriormente. Muchos de estos significados no se expresan en intervenciones verbales sino en gestos, posturas, silencios, cambios en el tono de voz, entre otros; o sea, tienen que ver con la comunicación no verbal.

Aunado a lo anterior, el facilitador-mediador debe respetar, el curso espontáneo de la acción lúdica y no violentarla con la idea que trae él mismo a trabajar en la sesión. Siempre partir de que cada vez que se empiece a jugar, el grupo es el protagonista del juego que se cree y es un recurso más para que éste llegue a los fines que se proponen.

Además él debe fomentar a través de los juegos la fantasía y la imaginación. En este sentido debe acostumbrar a los jugadores a lanzar su pensamiento hacia caminos insospechados. Una tarea muy difícil y a la vez muy estimulante para el facilitador-mediador es llevar por áreas no exploradas al pensamiento de los jugadores. También impulsar la desinhibición y espontaneidad grupal a la hora de jugar, así como minimizar en todo lo posible la implicación del yo, o sea, el sentirse evaluado o cuestionado por los demás mientras juega. Tomar conciencia de que algunas actividades e ideas pueden connotar con algún integrante y saltar a la defensiva. Una manera de no darle fuerza a dicha actitud es decirle que es un simple juego. Además ser muy cuidadoso en que ninguno de los participantes asuma la posición de observador cuando los otros juegan, ya que esto refuerza el sentirse evaluado.

Es importante que fomente durante los juegos la capacidad para plantear problemas, incongruencias y contradicciones. Encontrar un problema es a veces más difícil que solucionar uno ya formulado. Solo quien se cuestiona las cosas, quien se hace preguntas puede encontrar varias respuestas.

Siguiendo con este planteamiento no solo a veces es valioso que se planteen problemas sino además que se reformulen los ya existentes. En esta reformulación comienza a aparecer una nueva forma de ver la realidad.

También el facilitador-mediador debe de fomentar el disfrute creativo a través del juego, o sea, el amor y la fe por la creación y el pensar, de modo que ésta pueda ser experimentada como un agradable divertimento. Para esto es necesario promover y desarrollar una motivación por el propio proceso de jugar en sí mismo, que aún sin haber llegado a finalizar el juego se despierten en los jugadores vivencias agudas de tensión y disfrute emocional durante el transcurso de la actividad lúdica.

Por otro lado, el facilitador-mediador debe estar atento a todas las reacciones del grupo, pero no tomar nota. Cuando existan situaciones difíciles y bloqueos grupales y se vea precisado a interrumpir el juego debe hacerlo con energía y decisión, pero sin perder la calma. Debe cuidarse de no mirar al reloj para no dar la impresión de ansiedad, cansancio o aburrimiento y para evitar que el grupo también este pendiente del tiempo. Uno de las más difíciles en este sentido es cuando se crean diferentes grupos (el concepto de grupo que tomamos sustituye el de equipo. Empleamos este por el sentido más cooperativo que competetivo que nos ofrece) y unos terminan primero que otros. Aquí se sugiere asignarles una tarea de mayor dificultad o darle un tiempo de descanso a los que terminaron.

El facilitador-mediador debe propiciar todo lo que los jugadores, pueden y saben hacer en el juego, a la vez ser lo suficientemente hábil para colaborar con ellos, de manera que puedan tomar conciencia de sus errores, y ser capaces de corregirlos y elaborar estrategias que le aseguren el éxito.

Por otra parte, durante la sesión de juego, el facilitador-mediador puede cometer una serie de errores o fallas ante los cuales debe estar alerta.

A continuación se mencionan algunas de ellas:

- Carecer de una actitud de adaptación a las características propias del grupo con que está jugando.
- Confundir consciente o inconscientemente lo que es mostrar competencia y capacidad para ayudar al grupo a jugar con una actitud de superioridad, lo cual origina el bloqueo del grupo desde el inicio.
- Falta de seguridad en sí mismo y en sus conocimientos.
- Voluntad de imponer sus ideas.
- Incontenibles deseos de hablar.
- Laxismo en los juegos, el facilitador-mediador propone una manera de hacer el juego y se deja llevar por los participantes a través de vías distintas a las previstas. También sucede cuando él llega a la sesión sin una idea clara de lo que se va a realizar.
- Exceso o insuficiencia de autoridad a la hora de efectuar los juegos. La primera genera bloqueos y resistencias en el grupo y la insuficiencia de la misma puede traer confusión.
- Excesiva implicación en el juego.
- Miedo al grupo.
- Falta de preparación de las sesiones de juego.
- Incomprensión de la dinámica afectiva y cognoscitiva que generan los juegos y las peculiaridades propias de este proceso.
- Pérdida de la misión de facilitación que ocurre cuando uno de los miembros del grupo comienza a orientar y guiar el juego en cierta dirección.

Por otra parte, el facilitador-mediador debe contar con una serie de preguntas a realizar antes, durante y al final del juego para estimular la creatividad y pensamiento reflexivo de los participantes en los momentos que se requiera.

Las preguntas más empleadas para estimular la creatividad pueden ser las siguientes: ¿quién puede encontrar más ideas para el juego que estamos realizando?, ¿pensamos en todas las cosas que podemos realizar con este juego? ¿de qué maneras diferentes podemos ver la solución del juego?, ¿piensen en algo original e interesante para jugar?, ¿podrías imaginarte algo en que no hayas pensado?, ¿puedes aplicar tus ideas acerca de lo que dice cada jugador?, ¿puedes correr el riesgo de ver el juego de otra manera?, ¿te atreverías a encontrar muchas más ideas?, ¿qué descubriste y exploraste con este juego?, ¿qué habría sucedido sí...?, ¿supón que hiciéramos otro juego, cómo sería?, ¿en qué te basas para decir esto?, ¿qué relación tiene este juego con el que con anterioridad se realizó?, si se sigue su línea de pensamiento, entonces podríamos preguntar: ¿qué hipótesis puedes construir acerca de cómo va a terminar este juego?, ¿qué razones pudieras dar para seguir jugando?, ¿existe alguien que opine diferente?

PRINCIPIOS TEÓRICOS–METODOLÓGICOS QUE FAVOREZCAN LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES (estos principios pueden ser tomados en cuenta no solo para el trabajo con alumnos sobresalientes y de altas capacidades sino también para crear un clima que propicie un aula creativa e inteligente)

Nos interesa indicar los principios que pueden ayudar o no a crear una conveniente atmósfera creativa con el fin de efectuar un trabajo productivo y gratificante que conlleve al desarrollo de las potencialidades intelectuales y afectivas de los alumnos superdotados. A continuación se enuncia cada uno de ellos:

1. La enseñanza anticipatoria.

2. Construcción de las habilidades a trabajar en dos planos.

3. Las habilidades trabajadas se reflejan en la conciencia del alumno de manera mediada.

4. Las habilidades se da en, por y para un sistema de actividades y comunicación.

5. El desarrollo de las habilidades que nos acercan a un pensamiento excelente tienen un carácter histórico - social.

6. Matrimonio entre los conceptos cotidianos que trae el alumno acerca de la habilidad a trabajar con los científicos acerca de la misma.

7. Unidad de los cognoscitivo y lo afectivo en cada sesión de Atmósferas Creativas.

8. Valorar no sólo el producto de la actividad lúdica sino también el proceso.

9. Aprender a reciclar los errores.

10. Concepción holística del pensamiento excelente.

11. El desarrollo de un pensamiento excelente esta asociado al progreso de su lado ético*.*

12*. La metacognición, indicador de máximo desarrollo en las habilidades a trabajar:*

13. El pensamiento excelente esta implícitamente comprometido con una motivación intrínseca.

Nuestra propuesta de intervención esta dividido en cinco dimensiones a trabajar con los alumnos superdotados:

- Orientación.
- Desarrollo individual.
- Actividades de enriquecimiento.
- Seminarios.
- Investigación profunda.

Estas cinco dimensiones están diseñadas para brindar al alumno experiencias apropiadas para su crecimiento. Cada dimensión da al alumno conocimientos, experiencias, actitudes, habilidades y competencias necesarias para su crecimiento y satisfacción de sus necesidades educativas especiales. Pasemos a continuación a explicar cada una de las dimensiones.

ORIENTACIÓN

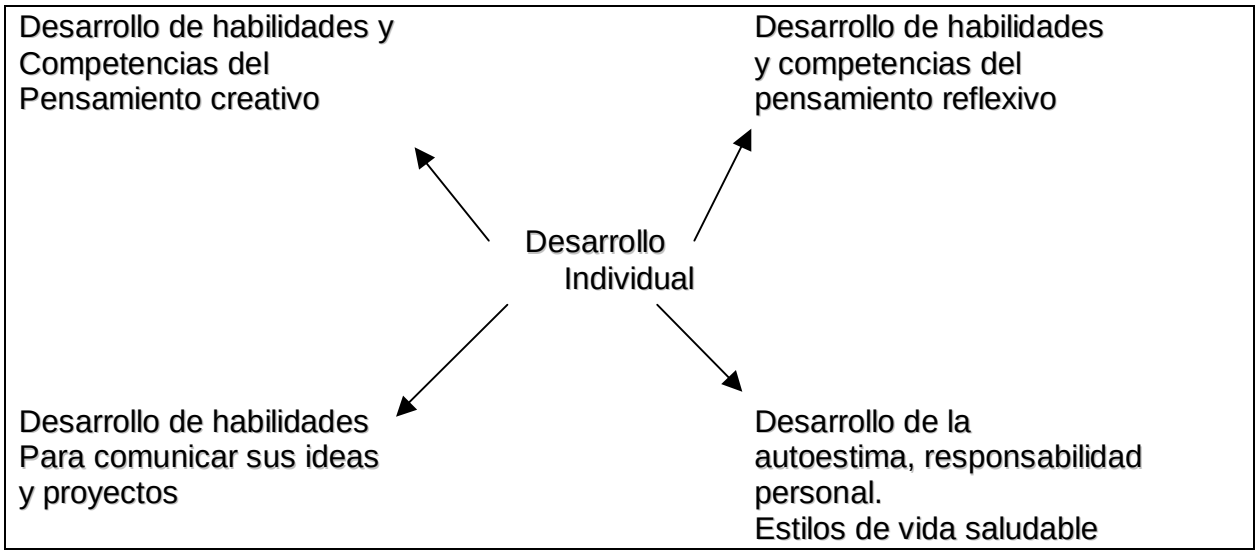
Aquí se le proporciona al alumno experiencias, actividades, lecturas y discusiones acerca de preguntas como las siguientes: ¿Qué caracteriza a un alumno con altas capacidades?, ¿Cómo es su vida?

Además los estudiantes se involucran en investigaciones acerca de personas con estas características y se invitan a estas a su salón de clases. También se les lleva a museos y a centros productivos de interés para ellos.

También aquí se ofrecen actividades grupales en donde se le brinda a los alumnos la oportunidad de aprender más acerca de los demás y de ellos mismos. Se pone énfasis en aprender como funciona el grupo, qué roles grupales impactan negativamente a los grupos y porque dichas actividades son esenciales en este programa. Como miembros de un grupo, los alumnos experimentan actividades diseñadas para aprender más acerca de si mismo, más acerca de los demás y más acerca de la importancia de aprender a trabajar en grupo (aquí se trabaja con muchas estrategias del aprendizaje cooperativo).

DESARROLLO INDIVIDUAL

La segunda dimensión está diseñada para brindar a dichos estudiantes las habilidades y competencias apropiadas; así como actitudes para una larga vida de aprendizaje caracterizada por el empleo correcto del pensamiento reflexivo y creativo, y que a su vez tenga un impacto en su autoestima.



ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO

Aquí al alumno se le ofrecen actividades de:

a) *Exploración.*
b) *Investigación.*
c) *Actividades culturales*.
d) *Servicios*.
e) *Viajes*.

a) Exploración

Aquí se les da a los estudiantes la oportunidad de ser curiosos y asombrarse ante el conocimiento que se les presenta. Además se les enseña a como recuperar la información, aquí no se llenan formas, no se hacen reportes, ni se necesitan productos, los alumnos investigan la comunidad, buscan lugares para encontrar la información, aquí incluimos el empleo de computadoras, bibliotecas y visita a museos.

b) Investigación

La investigación es lo mínimo en un estudio profundo. Es cuando los estudiantes completan una forma precisa de investigación. La forma contiene una descripción de la investigación, objetivos, actividades, recursos, tiempos y planes para una presentación final. Algunas investigaciones deben ser completadas satisfactoriamente antes de que los estudiantes empiecen un estudio profundo.

c) Actividades culturales

Muchas veces los estudiantes no se dan cuenta de las oportunidades que existen para ellos. A través de esta área los estudiantes experimentan diferentes experiencias culturales. Visitan museos de arte, van a conciertos y tienen experiencias que los empujan a ir más allá de la escena, para encontrar de que manera se organiza algo nuevo e inusual para ellos puede ser aceptado como actividad cultural.

d) Servicios

Las actividades que benefician a la comunidad son intrínsecas al desarrollo del autoentendimiento en relación con los demás. Durante el año escolar de cada estudiante tiene que completar una unidad de servicio dentro del programa. Estas actividades pueden incluir: recolectar comida y dinero para los más pobres, o actividades de cuidado de la naturaleza entre otras.

e) Viajes

Los estudiantes tienen la oportunidad de organizar, financiar e implementar viajes que les brinden crecimiento cognitivo, emocional, social y físico. Estando juntos por diez días con otros niños de su edad pueden ser muy enriquecedor. Los viajes pueden incluir aventuras dentro de grandes ciudades, excursiones a parques nacionales u otros lugares que le ofrezcan retos intelectuales, emocionales y/o físicos.

SEMINARIOS

Se organizan sesiones donde se profundiza sobre un tema en particular de interés para el alumno. En ocasiones se cuenta con el apoyo de un experto en el área, el cual comparte con los alumnos. Estas actividades son importantes por dos sentidos:
1) permiten la profundización de un tema en particular,
2) proporcionan elementos esenciales para guiar investigaciones a realizar por los alumnos

INVESTIGACIÓN PROFUNDA

A partir de todas las experiencias que tiene el alumno con la propuesta de intervención, en este punto se le estimula, propicia y orienta en la realización de una investigación sobre un tema de interés y buscando en la mayoría de las veces sean desarrolladas con acompañamiento de un investigador. Concluyendo las investigaciones, se promueve la difusión de resultados de esta ya sea en foros especializados, periódicos o revistas

CONCLUSIONES

Es frecuente que las personas altamente creativas e inteligentes sean señaladas negativamente dentro del aula, sea por emitir una respuesta original, concluir la actividad solicitada en un tiempo menor al esperado o simplemente exigir al docente mucho más que sus compañeros. Si sólo reciben restricciones acerca de su forma de hacer y resolver los problemas, están en riesgo de mermar su creatividad, por lo tanto, el maestro deberá reconocer esta necesidad y crear una relación en la que dicho alumno empiece a contar con herramientas para seguir viviendo en el grupo no como una victima sino como un guerrero y modelo para el resto de sus compañeros. De esta manera va ser comprendido y respetado por su grupo.

Así mismo, es importante no sólo diseñar actividades asumiendo que ellas por sí mismas desarrollarán los elementos personales deseados, sino que hay que "diseñar" también el sistema de comunicación, esto es, el clima a través del cual esas actividades adquieren su verdadero sentido para el desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Benito, Y (1994): **Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados.** Salamanca, España: Amarú Ediciones.

Betancourt, J. (2006): Creatividad e inteligencia: interrogantes y respuestas. En Valadez, S.D.; Betancourt, J. y Zavala, B.M.A.: **Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una Perspectiva para Docentes.** México: Manual Moderno. pp.43-76.

Betancourt, J. y Valadez, D. (2005): **Atmósferas creativas. Juega, Piensa y Crea**. México: Manual Moderno.

Betancourt, J. (1995): La Creatividad una Ciencia del Futuro. En Mitjans, A.; Betancourt, J.; Solís-Cámara, R.P. y De la Torre, S.: **Pensar y Crear: Estrategias Programas y Métodos**. Editorial: Academia: Cuba. pp.3-17.

Betancourt, J.; Valadez, S.D.; Martínez, M.L. (1995): **Intervención Psicoeducativa a superdotados**. Proyecto de Investigación. Dpto. de Psicología Centro Universitario Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

Mitjans, A. (1994): **Creatividad y Personalidad. Implicaciones metodológicas y educativas**. Editorial: Academia: Cuba.

Valadez, D. y Betancourt, J. (2004): La educación de niños con talento en México. En Benavides, M.; Maz, A.; Castro, E. y Blanco, R.: **La educación de niños con talento en Iberoámerica.** Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Valadez, D. (2006): Identificación y evaluación de niños superdotados y talentosos. En Valadez, D.; Betancourt, J. y Zavala, A. **Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una Perspectiva para Docentes**. México: Manual Moderno. pp.85-101

ATENCION DE LOS TALENTOS ACADEMICOS PROVENIENTES DE SECTORES DE ESCASOS RECURSOS

Violeta Arancibia
Psicóloga, Ph D.
Universidad Católica de Chile
Directora del Centro de Estudios y Desarrollo del Talento
Chile
Varancib@uc.cl

RESUMEN

El PENTA UC, Programa Educacional para Alumnos con Talentos Académicos, es una iniciativa innovadora y pionera tanto en Chile como en Latinoamérica. Surge como un intento de hacerse cargo de las necesidades y capacidades educativas de escolares con talentos académicos especialmente de aquellos niños y jóvenes provenientes de sectores de escasos recursos, quienes tienen menos oportunidades para desarrollar su potencial. Este programa es un esfuerzo concertado de la universidad y de organismos del sector público y privado.

A cinco años de su inicio, hoy el programa atiende a 650 escolares provenientes en su mayoría de escuelas y liceos municipales. Sus resultados han sido positivos tanto para los estudiantes, como para sus familias y sus colegios. Por ello ha habido una creciente demanda por este tipo de servicios educacionales de excelencia para alumnos con talentos académicos de otras regiones del país. Por ello, el Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la P. Universidad Católica ha iniciado la transferencia del Modelo PENTA-UC a universidades de distintas regiones del país.

INTRODUCCION

Los niños y jóvenes con talentos académicos constituyen una reserva enorme de riqueza en términos de capital humano y potencial de contribución al desarrollo nacional. La superación de la pobreza y la posibilidad de un desarrollo sustentable, requieren invertir educacionalmente en el potencial que reside en cada uno de los estudiantes chilenos, y en particular, en aquellos con capacidades destacadas.

Durante las últimas décadas, numerosos países han venido haciendo inversiones significativas en el ámbito de las orientaciones de políticas educacionales y científicas, en formación de recursos humanos especializados y en el desarrollo de una variedad de programas apropiados que cubran las necesidades de estos niños. Chile no ha querido quedar rezagado frente a este desafío, y ha comenzado a desarrollar productos y servicios de excelencia -en términos de calidad, pertinencia y efectividad- para la educación de talentos académicos. A las razones de inversión en capital humano mencionadas, se agregan otras consideraciones de equidad pues el talento se encuentra en toda la población, independiente de las diferencias de género, económicas u otras. Sin embargo, dado que el desarrollo del talento académico requiere de oportunidades intelectualmente

desafiantes, que movilicen la motivación, el esfuerzo y la perseverancia, es probable que se pierdan más talentos entre aquéllos que tienen menos oportunidades de nutrir o cultivar sus talentos sistemáticamente El punto clave es que el potencial de estos estudiantes -con talentos académicos- puede extinguirse sin las adecuadas oportunidades de aprendizaje. Así, ofrecer oportunidades educativas de excelencia para los talentos académicos del país, constituye un asunto de interés tanto personal -de los niños mismos y sus familias- como social. Chile necesita cuidar a sus alumnos más hábiles, ofreciéndoles oportunidades sistemáticas para desempeñarse exitosamente en el ámbito académico y contribuir positivamente al desarrollo del país.

PENTA UC: Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos

El PENTA UC es una iniciativa innovadora y pionera tanto en Chile como en Latinoamérica. Surge como un intento de hacerse cargo de las necesidades y capacidades educativas de escolares con talentos académicos, gracias a un esfuerzo concertado de la universidad y de organismos del sector público y privado (El Programa surge de una iniciativa de Fundación Andes, a través de una licitación convocada en 1999, que se adjudicó a la P. Universidad Católica de Chile. Inicia su ejecución en agosto de 2001, apoyado por las I. Municipalidades de La Florida y Puente Alto, a las que se han sumado posteriormente la I. Municipalidad de Santiago y otros auspiciadores, y cuenta con el patrocinio del Ministerio de Educación).

El Programa, dependiente del Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la PUC, define como “estudiante con talento académico” aquel niño o joven que demuestra habilidades intelectuales generales o aptitudes académicas específicas que lo sitúan significativamente por sobre el promedio entre sus pares. A la vez, entiende que esas habilidades o aptitudes pueden estar presentes más bien como potencial a desarrollar que como desempeño de excelencia ya alcanzado, dada la diversidad de oportunidades educativas y de aprendizaje que caracteriza a la población escolar (Gagné, 1993).

PENTA UC tiene una preocupación especial por ofrecer oportunidades a estudiantes talentosos, especialmente a aquellos de escasos recursos cuyo potencial difícilmente podría desarrollarse sin oportunidades educativas especiales. Se trata de un programa de enriquecimiento extracurricular, cuya misión es identificar, estimular y desarrollar el talento académico en niños y jóvenes cuyo entorno natural no les brinda suficientes oportunidades para cultivar su potencial. Así, el objetivo del PENTA UC es ofrecer a escolares con talentos académicos que cursan entre 6° básico y 4° medio, oportunidades de aprendizaje que enriquezcan, amplíen y profundicen las que le son habitualmente provistas por su experiencia escolar, ordenadas de acuerdo a sus áreas de interés, conocimientos previos, velocidad y estilos de aprendizaje.

El PENTA-UC se basa en cuatro pilares fundamentales que se describen a continuación.

1. Modalidad de enriquecimiento

El Programa PENTA-UC optó por la estrategia de enriquecimiento extracurricular, considerando a) el deseo de aportar desde el ámbito universitario al desarrollo del

talento del país; b) la preocupación por no desarraigar el estudiante de su medio escolar y social natural; c) el interés por generar un modelo potencialmente transferible a otras universidades y al medio escolar; y d) las ventajas comparativas de la estrategia de enriquecimiento extracurricular.

Respecto a dichas ventajas, nuestra experiencia muestra: a) aumento de expectativas y aspiraciones de rendimiento educacional, debido al éxito obtenido en un ambiente exigente de aprendizaje; b) aumento de la capacidad para aceptar a otros y desarrollo de una visión más amplia del mundo, al conocer y convivir con diversos grupos culturales y/o socioeconómicos.

El Programa no pretende competir, reemplazar ni acelerar los aprendizajes ofrecidos por el sistema educacional regular, sino complementarlo con experiencias de aprendizaje que amplíen y profundicen el conocimiento en direcciones no contempladas por aquél. Esta opción, comparada con otras de tiempo completo y exclusivas para estudiantes talentosos, permite paliar el potencial desarraigo que podría producirse en los alumnos: y que se genere un 'efecto burbuja', como puede suceder en otras modalidades que aíslan a estos niños de la interacción con el universo heterogéneo de alumnos que constituye el mundo real.

Una particularidad de este programa, es que se realiza en la Universidad Católica de Chile (Campus San Joaquín) haciendo uso de sus salas de clases, laboratorios, salas de computación, biblioteca, etc. Los cursos son dictados por profesores, en su mayoría de la Universidad, que son expertos en diversas disciplinas. Esto es relevante si se considera que cuando los programas de talento, son operados por una universidad, se tiene como beneficio establecer una relación entre sistema escolar y universitario, permitiendo un intercambio de información que es beneficiosa para ambas partes, la universidad puede orientar su acción y los colegios pueden acceder a recursos académicos.

La oferta curricular está organizada en 2 semestres académicos (viernes tarde y sábados mañana) más una temporada intensiva de verano de 2 semanas, lo que suma un total de 400 horas pedagógicas anuales. Los alumnos pueden ingresar al Programa a partir de 6° básico y permanecer en él hasta que egresen de 4° medio, es decir, a lo largo de 7 años.

2. Identificación y selección de alumnos con talentos académicos

El PENTA UC optó por un sistema que permita cumplir con los siguientes requerimientos:

- Intención de llegar a los sectores con menores oportunidades
- Necesidad de un instrumento libre de sesgos culturales o socioeducativos
- Intención de una búsqueda activa de talentos académicos: que no se limite a ofrecer servicios a aquéllos que puedan acceder a la información y tengan la motivación como para postular por su propia iniciativa, pues en este esquema es altamente probable que determinados sectores de la población se auto-marginen
- Intención de considerar diversas fuentes de información (no sólo test de inteligencia)
- Necesidad de un sistema económicamente viable
- Intención de involucrar e impactar el sistema escolar
- Necesidad de un universo suficientemente numeroso para garantizar el número de alumnos buscado, dentro del rango de capacidades definido

Atendiendo a estas razones, el Programa concentró su convocatoria y cobertura inicial en dos comunas de Santiago (La Florida y Puente Alto. Posteriormente se incorporó la Comuna de Santiago y desde el año 2005 las comunas de Conchalí, Macul, Maipú, Las Condes y Peñalolén) en las cuales selecciona a sus alumnos de acuerdo a un proceso multietápico, que considera las siguientes fases:

a) capacitación de profesores escolares en la identificación del talento académico.
b) nominación por parte de los profesores capacitados de los alumnos postulantes.
c) aplicación grupal de un test de inteligencia general y de un cuestionario de motivación, para finalmente seleccionar los mejores puntajes.

La opción de involucrar a los profesores en la identificación y nominación de los estudiantes permite, a la vez que contar con un primer "filtro" de postulantes, avanzar en la instalación -dentro del sistema escolar- del concepto de talento académico, de la inquietud por sus necesidades educativas, y de la conciencia de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. Junto con ello, se apunta a fortalecer los lazos entre los colegios y el PENTA UC, produciendo un impacto sinérgico que va más allá de los alumnos individuales.

Con respecto a este proceso, los resultados señalan lo apropiado de este sistema, en el sentido que los profesores poco a poco han desarrollado mejores habilidades para detectar a los alumnos talentosos, nominando cada vez de modo más certero. Se observa que en el año 2001, el 20,8% de los alumnos nominados, fueron seleccionados por el programa. Este porcentaje ha aumentado sistemáticamente, llegando a que el año 2005 fueron seleccionados el 32,1% de los alumnos nominados por los profesores.

3. Características del currículo, prácticas pedagógicas y evaluación

- *Un curriculum integral*. A través de distintas estrategias, se busca el logro de habilidades cognitivas, junto a un desarrollo equilibrado en el plano social y afectivo, para contribuir no sólo al cultivo del talento, sino a la formación de ciudadanos íntegros, creativos y productivos, socialmente comprometidos y éticamente responsables.
- *Significativo*: que se base en los intereses de los alumnos.
- De *contenidos avanzados* que formen parte de las disciplinas de estudio, que incorporen la teoría y los modelos vigentes, que enfatice la profundidad por sobre la amplitud, y las relaciones entre los hechos más que los hechos aislados.
- Que desarrolle *habilidades de pensamiento de orden superior* como parte integral de todas las áreas de contenido. El objetivo es que permita a los estudiantes desarrollar el pensamiento crítico y creativo, habilidades metacognitivas, de investigación, y de resolución de problemas. Se propone estimular a la vez la aplicación práctica de lo aprendido, y la generación de productos o trabajos originales y de alta calidad.
- Que apoye a los alumnos en su *desarrollo afectivo y social*, ayudándolos a adquirir confianza y seguridad en sus propias capacidades, reforzando su autoestima personal, fomentando el aprendizaje de habilidades de comunicación interpersonal, de liderazgo, de preocupación por su entorno y de convivencia social.
- Que enfatice *relaciones intra e interdisciplinarias*, a través del uso de conceptos, problemas y temas generales como organizadores principales.

- Que integre la *tecnología*, promoviendo el uso de variadas herramientas de apoyo al proceso de aprendizaje.
- Con una metodología que enfatice el *trabajo individual y en pequeños grupos*, desafiando a los alumnos para llegar al límite de sus capacidades, con un fuerte énfasis en la investigación, la experimentación, el descubrimiento y el desarrollo de la creatividad.
- Con sistemas de *evaluación auténtica*, que prioricen la retroalimentación al alumno sobre lo que ha aprendido, más que la calificación. Se estimula la evaluación formativa y de proceso, en función de los objetivos de aprendizaje buscados.
- Estos principios orientadores se encarnan en una oferta curricular de libre elección, en la que los alumnos eligen dos cursos y un taller cada semestre, y un curso intensivo en la temporada de verano. El programa dicta más de 100 cursos y 50 talleres durante el año. Dicha oferta cubre, hasta ahora, las áreas de cursos y talleres que se indican en el Cuadro 1, aunque es posible que sigan ampliándose en un futuro.

Cuadro 1

Áreas de cursos	Disciplinas	Ejemplos de cursos
Ciencias exactas	Matemáticas, Geometría, Estadística, Cálculo, Programación	*Estadísticas con teatro, Compumat*
Física	Física teórica y experimental, Astronomía, Electrónica, Geología y Geofísica	*Física en la cocina, Entendiendo nuestro clima*
Biología	Citología, Biología molecular, Genética, Zoología, Botánica, Ecología	*Criaturas "delfín" del mundo,*
Química	Química	*¿Qué tienen en comun las estalactitas, los polvos de hornear y el dióxido de carbono?*
Ciencias Sociales	Economía, Psicología, Sociología, Arquitectura	*La telaraña social, Homo Ridens: me río luego pienso*
Humanidades	Filosofía, Historia, Lenguaje y Literatura	*Reflexionando sobre los mitos*
Multidisciplinaria		*Mi ciudad mi responsabilidad*

Áreas de talleres	Sub-áreas	Nombre de Talleres
Desarrollo personal y social	Afectividad, creatividad, teatro, comunicación, liderazgo, orientación vocacional	*Yo+Tú Somos mucho más que Dos.*
Instrumentales	Inglés, Computación	*Nuevo idioma…nuevos mundos.*
Lúdicos	Ajedrez, Bridge, Go	
Artísticos	Fotografía, Apreciación y creatividad musical	*Taller de teatro*
Lenguaje y Literatura	Lectura recreativa, Escritura creativa, Cómics, Audiovisuales	*Volantines de palabras*

4. Perfeccionamiento docente

Como este programa es reciente y prácticamente existen muy pocos especialistas en el tema en Chile, el programa optó por atraer a profesores universitarios que tengan una especial vocación para enseñar a escolares. La

selección de los profesores ha sido realizada en función de la experticia del profesor en su disciplina, de la motivación y de la propuesta de un tema relevante en su disciplina y atractivo para estos alumnos. Pero además el programa se preocupa de darle una capacitación y formación continua tanto en el tema de la educación de talentos en general como con respecto a la enseñanza específica de este tipo de alumnos.

Actualmente el programa atiende 650 alumnos, provenientes de 200 establecimientos educacionales de ocho comunas de la ciudad de Santiago y de tres dependencias educacionales, siendo la mayoría alumnos de establecimientos municipales. De estos, hay una mayor cantidad de hombres que de mujeres. La distribución de alumnos por sexo y dependencia se presenta a continuación.

Tabla Nª 1 Distribución Alumnos PENTA-UC 2005 por Sexo y Dependencia

	Municipales	Subvencionados	Particulares	TOTAL	Porcentaje
Hombres	265	77	26	379	58,4
Mujeres	190	55	37	271	41,6
TOTALES	**455**	**132**	**63**	**650**	**100**

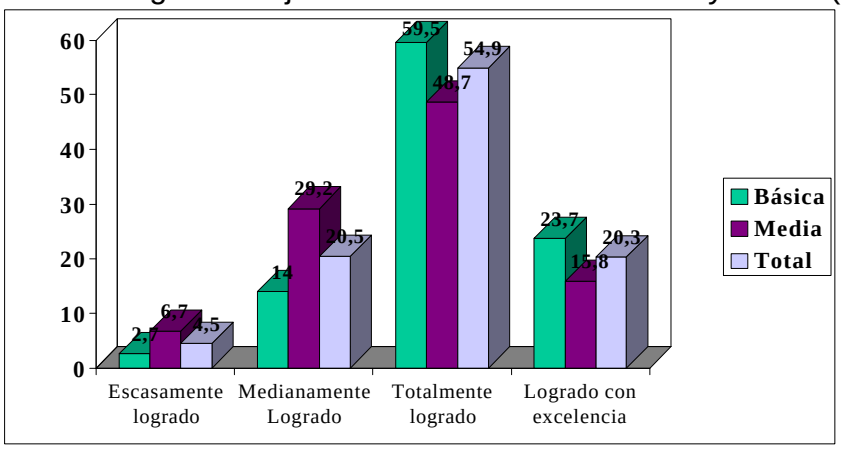
Son los mismos alumnos quienes escogen los cursos y talleres que desean tomar, según sus intereses, pues no existe un currículum mínimo o cursos obligatorios. De esta manera, cada uno puede desarrollar sus intereses y a través de ellos, desarrollar sus habilidades de alto nivel, pues hay una cosa que los talentosos tienen en común, saben para qué son buenos y para qué no lo son, y son capaces de aprovechar sus fortalezas y compensar las debilidades, y la libertad para elegir favorece el desarrollo de dicha capacidad.

Otra característica importante del programa, es que este mantiene estrechos vínculos con las familias y con los colegios de los niños. Se asume que la educación de talentos no puede ser sólo una instancia específica que ocurre una vez a la semana, sino que requiere un reconocimiento y apoyo desde las familias y desde los profesores y pares de los niños.

Evaluaciones realizadas

Para cada curso, los profesores plantean objetivos de aprendizaje y definen 4 niveles de logro (escasamente logrado, medianamente logrado, totalmente logrado y logrado con excelencia) para cada uno de ellos. Al término del curso, cada profesor elabora un informe de aprendizaje para los alumnos, señalando su nivel de logro en cada uno de los objetivos de aprendizaje planteados, explicando las razones de dicho nivel de logro. Los resultados muestran que la gran mayoría de los estudiantes alcanza los objetivos planteados para el curso específico que tomaron, totalmente o con excelencia. Hay un porcentaje bajo que alcanza medianamente los objetivos y un porcentaje menor que los alcanza escasamente. En general, se observa que el 75% de los alumnos alcanzan todos los objetivos planteados, lo que se aprecia en el gráfico Nº 1.

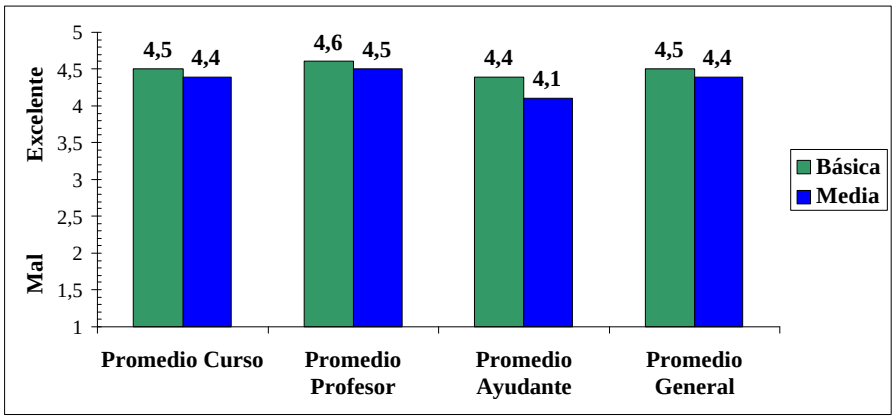
Gráfico: Nº 1
Nivel de logro de objetivos de alumnos de básica y media (2º semestre 2005)



Junto con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, al término de cada semestre, cada uno de los estudiantes evalúa el curso, el profesor y el ayudante, en una escala de 1 a 5, donde 5 significa una mayor satisfacción con cada uno de estos aspectos.

Los resultados se pueden observar en gráfico Nº 2

Gráfico Nº 2: Evaluación de los alumnos de sus cursos, profesores y ayudantes



Los resultados muestran una alta satisfacción con respecto a los cursos en los que participan, con respecto a los profesores y a los ayudantes.

El Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos

El Programa PENTA UC es la cara más visible del Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos, el cual se ha ido desarrollando paralelamente al progreso del programa. Dado que el programa se desarrolla en una universidad y considerando que la educación de talentos es aún un tema incipiente en Chile, se requiere ampliar el campo de acción y poder generar y extender el conocimiento y experiencia acumulada en estos cuatro años, pues no basta con la implementación de un programa si se considera el número potencial de alumnos talentosos, y por otra parte, el trabajo realizado ha planteado necesidades a diferentes niveles y en diferentes actores del sistema educativo, a las que se espera poder responder.

El Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos está formado por un equipo multidisciplinario que se aboca a la investigación académica, al desarrollo de programas de formación de recursos humanos en educación de talentos, a la asesoría de padres y familias de alumnos talentosos, y a la transferencia de la experiencia educativa del PENTA UC.

La investigación que realiza el Centro ha permitido evaluar el modelo PENTA-UC a través de distintas instancias, tesis de postgrado, proyectos con aportes de fondos estatales. En cuanto a la formación de recursos humanos y para responder a las demandas, a diversos niveles, se han desarrollado una serie de programas formativos, como las Pasantías PENTA UC (Arancibia, V. y García C. 2005. Diseño de un sistema de formación de profesores: Pasantías PENTA-UC. Documento FONDEF), dirigida a profesores del sistema escolar, un Diploma en Educación de Talentos que entrega el título de Especialista en Educación de Talento (Acreditado por la ECHA European Council of High Hability), un Diplomado en Psicología y Educación de Talentos dirigidos a profesionales interesados en el tema. Asimismo se está dictando en la Escuela de Psicología de la Universidad Católica un Magíster en Psicología Educacional, con especialización en Educación de Talentos.

El Centro ha transferido el "Modelo PENTA-UC" a 4 Universidades de distintas regiones del país: a la Universidad Católica del Norte, a la Universidad de Concepción, a la Universidad de la Frontera y recientemente a la Universidad Católica de Valparaíso. Todas han pasado por un proceso de capacitación, de asesoría y monitoreo en la implementación de sus respectivos programas. Gracias a la transferencia de este Modelo PENTA-UC durante el año 2005 se atendieron más de 1.200 estudiantes con talentos académicos en cuatro regiones del país.

PROYECCIONES

Lo que se espera en los próximos años es consolidar al Centro como un referente para Chile y otros países latinoamericanos en el área de la educación de talentos, a través del desarrollo de investigación básica y aplicada sobre el tema, formación de recursos humanos especializados, como a través del diseño, implementación y evaluación de modelos educativos para educación de talentos en instituciones educativas tanto escolares como universitarias.

O PRISMAH DOS PAIS SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. A FAMÍLIA NO PROJETO PRISMAH

Dra. Marsyl Bulkool Mettrau
Universidade Salgado de Oliveira/ Universo
Coordenadora Projeto: Novos enfoques nos Estudos da Inteligência Humana
Tijuca, Rio de Janeiro (Brasil)
marsyl@ig.com.br

INTRODUÇÃO

O PRISMAH existiu de agosto de 2001 até dezembro de 2004 coordenado pela professora Dra. Marsyl Bulkool Mettrau, no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Altas Habilidades (NEPAH) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para atender o disposto na Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) que determina, "c*riação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa*". Objetivou oferecer oportunidades de enriquecimento a crianças e jovens com *indicadores* de altas habilidades; possibilitar a orientação de suas famílias e atender a demanda de profissionais especializados pelo curso de Especialização *Latu Sensu* em Altas Habilidades (420h/a) com 28 créditos realizado nesta mesma Universidade. Era um Projeto de Extensão e de Pós-Graduação e Pesquisa, portanto sem recursos financeiros específicos. Envolvia, em contrapartida, alunos *estagiários* da graduação em Educação e Psicologia e da pós-graduação em Altas Habilidades daquela Universidade. Os pais buscavam o Projeto e se inscreviam aguardando serem chamados, o que geralmente, ocorria em duas (2) semanas.

Verificou-se, durante as entrevistas iniciais com os pais ou responsáveis, que havia necessidade de um atendimento *específico às famílias* segundo seus próprios depoimentos, queixas e solicitações ao serem chamados para estas entrevistas.

O Projeto completo foi desenvolvido em encontros realizados sempre aos sábados, pela manhã e com a duração de duas horas (9:30h/11:30h). Compôs-se de um grupo (família dos jovens atendidos) e dois outros sub grupos: crianças e jovens, na faixa etária: de 5 a 8 anos e de 9 a 13 anos num total de quarenta (40) Famílias que se tornaram o foco desta Pesquisa e do trabalho aqui apresentado.

Após o primeiro contato a família era convidada para uma nova entrevista que ocorria em pequenos grupos, (entorno de cinco participantes) representadas por pai e mãe, ou somente, por um dos dois conforme seu desejo e possibilidades. Eram ouvidas sobre os motivos que as levaram a procurar o Projeto na Universidade. A busca era tanto pela comunidade, quanto por indicação de profissionais da UERJ ou outras variadas formas de indicação de diferentes profissionais (professores, médicos, psicólogos, etc). A partir daí, as famílias eram indicadas ou não para o Projeto norteado sob os critérios de J. Renzulli, (1985) e J. Mönks (1992) que consideram *habilidade acima da média*, *criatividade e envolvimento com a tarefa* como comportamentos básicos *dos portadores de altas habilidades inseridos no contexto da Escola, Família e Companheiros*. Focalizamos então, a Família.

A organização dos encontros para estas Famílias obedeceu a um cronograma distribuindo os vários sub temas, relatos e as experiências das mesmas. Á partir de

alguns encontros iniciais selecionou-se a metodologia de Raths (1977), como a base onde seriam apoiados os trabalhados com este grupo. A partir deste cronograma, fez-se a distribuição das quatorze (14) Operações de Pensamento de Raths (1977) com o apoio das quais seriam realizados os encontros e as linhas de discussão com os participantes. Foram quase três anos de participação destas mesmas Famílias em debates, mesas redondas, workshops e oficinas, onde eram discutidos tópicos, características e comportamentos de seus filhos portadores de altas habilidades. Após algum tempo de convívio já era um verdadeiro grupo altamente envolvido e emocionalmente comprometido. Raramente faltavam e, mesmo quando o filho atendido no Programa de Enriquecimento PRISMAH, não comparecia por ter algum compromisso escolar, ou outro, eles, *os pais*, iam aos Encontros semanais com os técnicos especialistas. Encaravam tais encontros como um *curso teórico-prático* que estavam recebendo. Um verdadeiro Programa de Enriquecimento dirigido às Famílias, ali realizado, pela primeira vez no Rio de Janeiro e, talvez, no Brasil também. O depoimento abaixo indica uma reflexão muito interessante.

> *"... O que me chamou atenção foi que primeiro na minha cabeça a superdotação estava envolvida num romantismo... pra mim superdotado era um camarada super inteligente, ...parecia muito distante a questão da superdotação, e eu não via o meu filho superdotado,... uma pessoa extremamente acima de qualquer coisa, e superior a tudo [...]. Então eu pensei nisso: "Bom, existe uma idéia de superdotação em que eu posso, de repente, estar interpretando meu filho dentro dessa idéia, posso estar ajudando ele de alguma coisa..." (14)*.

Foi discutida com o grupo a programação apoiada na Metodologia de Raths e foram organizados as quatorze (14) categorias, a saber: Comparação, Resumo, Observação, Classificação, Interpretação, Crítica, Busca de Suposições, Imaginação, Obtenção e Organização de dados, Hipóteses, Aplicação de Fatos e Princípios, Decisão, Planejamento e Codificação (reunir em código, sinalizar).

O objetivo maior foi criar oportunidades para o aperfeiçoamento do pensamento analítico e o desenvolvimento da consciência sobre as dificuldades e desafios a fim de organizar soluções e superar os obstáculos encontrados no dia a dia na relação com os filhos portadores de altas habilidades.

Um outro objetivo traçado foi comparar os postulados existentes sobre a temática das altas habilidades produzidos na comunidade científica (saber formal), com o conhecimento produzido pelo grupo de pais atendidos no Projeto (saber informal).

Os depoimentos abaixo ratificam e exemplificam as discussões semanais:

"... Eu vi um filho que eu não conhecia..." (25).

"... O comportamento individual é um. O comportamento no grupo é outro. ... uma criança em casa tem um comportamento totalmente diferente, mas quando está dentro de um grupo mais ou menos igual, eles se vêem ali em tudo..." (36).

"... O maior detalhe foi a grande necessidade de adaptação. Planejar na hora é complicado porque as reações deles são surpreendentes. [...] tem um momento que você não sabe lidar com eles... confesso que subestimei a capacidade do ambiente controlado. Cada um deles tem um tempo..." (13).

Apresenta-se a seguir o quadro síntese dos temas estudados pelas diferentes categorias de Raths (1977).

Planejamento feito pelos Especialistas, àpartir de 25/04/2004		
CRONOGRAMA	OPERAÇÕES de DE PENSAMENTO	Exemplos de tarefas propostas
08/05/2004	Descrição e Resumo	*Descreva*, fazendo *um resumo,* como foi a sua infância, levando em conta sua *família*, sua escola e seus companheiros (os componentes do Triângulo Renzulli, Mönks).
15/05/2004	Avaliação	*Avalie* seu filho, segundo a escala de Renzulli- Hartman (1976) oferecida e explicada detalhamento para eles.
22/05/2004	Interpretação Busca de Suposições Crítica	*Observe* e *analise*, de forma crítica, os esquemas abaixo; *busque suposições* e *faça críticas*. Foram apresentados os três diagramas: Triângulo de Renzulli, Mönks Estrela de Landau, Diagrama do funcionamento da Inteligência Humana de Mettrau.
29/05/2004	Obtenção e Organização de Dados	Faça *observação* das atividades nos grupos de crianças e jovens, em atendimento conforme orientação da equipe para colher e organizar dados.
05/06/2004	Planejamento Projeto de Pesquisa	Faça o *Planejamento* de atividades para aplicar nos grupos observados na semana anterior.Selecione um possível Projeto de Pesquisa para ser realizado por vocês.
12/06/2004	Aplicação de Projetos	Execute o planejamento realizado na semana anterior.
19/06/2004	Análise	Analise os resultados das semanas anteriores
26/06/2004	Imaginação	Crie um esquema escolar específico para altas habilidades segundo a percepção de suas necessidades sob o ponto de vista o grupo da Família.

"... a escola convencional que agente se preocupa, ela não está acompanhando a velocidade da informação..." (17).

Este relato demonstra a reflexão sobre mudanças percebidas.

"... Aconteceu um episódio em que eu fiquei contente pela minha reação. Eu fui chamada na escola, ...se fosse antigamente eu estaria em pânico, ...só que eu já tinha conversado com ela e ela disse que a professora exigia que ela [minha filha] olhasse pra ela quando ela estava falando ou ensinando, e que quando ela se dirigia a essa professora, essa professora não olhava nos olhos dela, e isso ela não conseguia compreender e nem aceitar. Ela não aceita realmente porque não tem a mão dupla. Eu antigamente diria: "É a regra, o seu colégio nananam, nananam". E agora eu consegui falar para coordenação da escola, o que ela tinha falado e ponderando com muita tranqüilidade que eu compreendia essa insatisfação dela. E, para minha surpresa, o colégio super rígido e rigoroso respondeu: 'Vou conversar com a professora..." (12).

DESENVOLVIMENTO

Foi adotada neste Projeto a modalidade de pesquisa-ação.pois seu contexto oferece uma estrutura de intercambio entre o *conhecimento formal* e o *conhecimento informal* que foi, também, um de nossos *objetivos*. Este processo de intercâmbio se deu durante os encontros onde o especialista apresentou, ao grupo, o que a literatura acadêmica tem produzido sobre o portador de altas habilidades/superdotado para que comparassem com suas próprias experiências.

Foram atendidas no PRISMAH um total de quarenta (40) famílias no período compreendido entre agosto/2001 e dezembro/2004. Os Encontros foram semanais, sempre aos sábados, de 9:30h/11:30h durante duas (2) horas seqüenciais. Desses universo um total de vinte e um (21) moravam em Subúrbios (locais mais distantes em relação a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, também, em poucas ofertas de Serviços e Programas Culturais). Somente dois (2) deles moravam na Zona Sul (zona mais nobre e mais rica em ofertas de Serviços, Escolas, Teatros, etc). Outros dois (2) em Zonas Periféricas. E vinte e três (23) residem em locais distribuídos entre Zona Norte, Periferia e outros arredores mais distantes tendo, também, como referência àUERJ, no Maracanã, Rio de Janeiro, Brasil.

Estas famílias tinham a idade compreendida entre 40 a 60 anos e, eram representados, sistematicamente, pelo pai ou pela mãe ou ambos conforme a disponibilidade de horário e o desejo de participação.

A grande maioria, em um total de 21 delas, tinha Nível Superior em variadas áreas. Um total de doze (12) tinha 2º grau (nível anterior ao superior), e cinco (5) tinham o 1º grau (Ensino Fundamental). Todos eram altamente interessados, participativos e cooperativos. Caracterizando este grupo assinala-se, ainda, a participação e assiduidade de um casal onde ambos eram Doutores em Matemática sendo, também, professores de uma Universidade Federal. O restante deste conjunto era composto por variadas profissões (engenheiro, caixa, psicólogo, funcionários público, fonoaudióloga, secretária, revisora, advogada e marketing) e havia um total de dez (10) professores e, também, outros dez (10), "*prendas do lar*". Embora variadíssima a gama de profissões isto não dificultou em nada nossos trabalhos no Projeto. Havia solidariedade, tanto nos acertos quanto nas dificuldade, como também, na organização das comemorações e festas, lanches festivos, etc. e na apresentação dos participantes em mesas redondas e outras atividades de caráter técnico que os envolvia àpartir do PRISMAH.

Haviam nove (9) mães solteiras; vinte e quatro (24) casadas; uma (1) viúva e o restante seis (6) separadas ou desquitadas.

No último semestre, já com fins de *desligamento* e *término* do Projeto PRISMAH, os Encontros foram organizados de forma mais espaçada até o término: Agosto, Setembro, Outubro e Novembro os encontros foram *quinzenais* até o último programado para Dezembro, com festa de confraternização de Natal e comemoração dos aniversários dos participantes e técnicos especialistas envolvidos. Este depoimento é simples, porém esclarecedor.

> "... É ... eu acho o melhor deste trabalho (O Projeto PRISMAH) é o trabalho com pais porque ajuda a gente a perguntar como outras pessoas fazem, como estão conseguindo caminhar...
> "... Por que eu tinha medo dele ser hiperativo por que não tenho tempo nem dinheiro para tratamento..." (35).

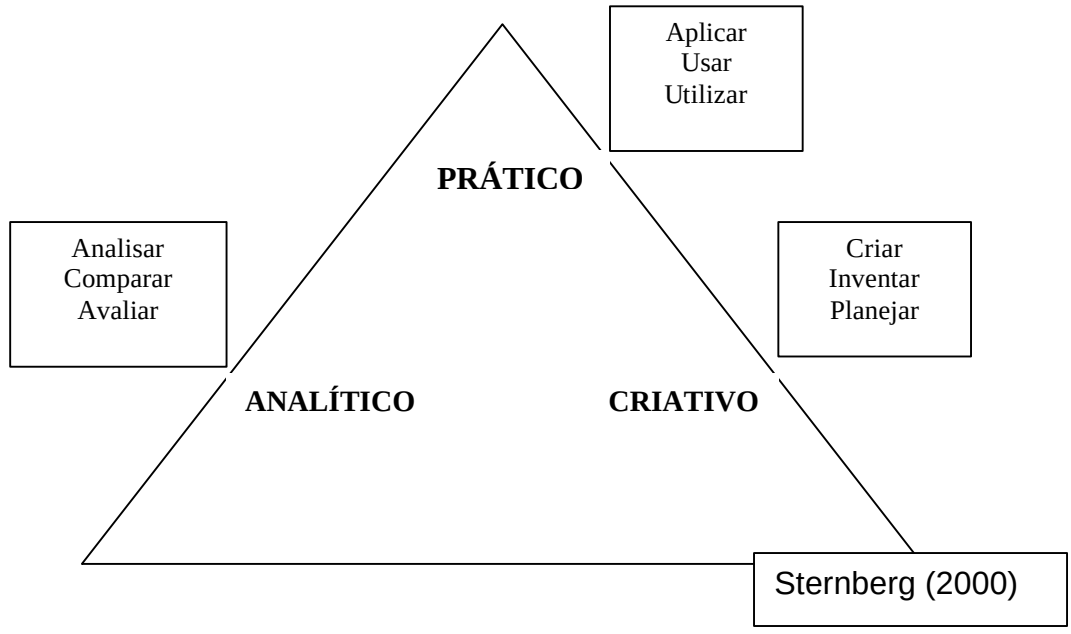
Foram trabalhadas as seguintes questões norteadoras surgidas à partir das próprias dúvidas e queixas familiares.

- O que são altas habilidades?
- Como lidar?
- O que *eu quero* da escola do meu filho?
- O que esta escola *pode dar*? Por quê?
- O que eu posso fazer para harmonizar estes fatores?

O trabalho foi realizado de forma muito dinâmica e reflexiva e partimos para a organização do que deveria ser oferecido como sub temas para os debates, workshops, oficinas, mesas redondas, além dos encontros semanais.

Na perspectiva de novas contribuições ao campo de estudos da inteligência humana Sternberg é um autor e estudioso atual, ainda vivo e produtivo e nos apresenta sua Teoria Triárquica que permite perceber e captar três específicos aspectos os quais tratam da relação da inteligência com três grandes campos, a saber: a) o mundo interno da pessoa; b) a experiência e c) e o mundo externo compreendendo capacidades analíticas, criativas e práticas, respectivamente, em cada pessoa. Achamos totalmente adequado e oportuno apresentar, explicar e debater com o grupo, em variados encontros seqüenciais, esta teoria pois a mesma indica grandes mudanças no que se refere a estes estudos e facilitaram muito a compreensão e aceitação das altas habilidades/superdotação por parte da Família.

Diagrama demonstrativo da Inteligência Humana segundo Sternberg (2000).



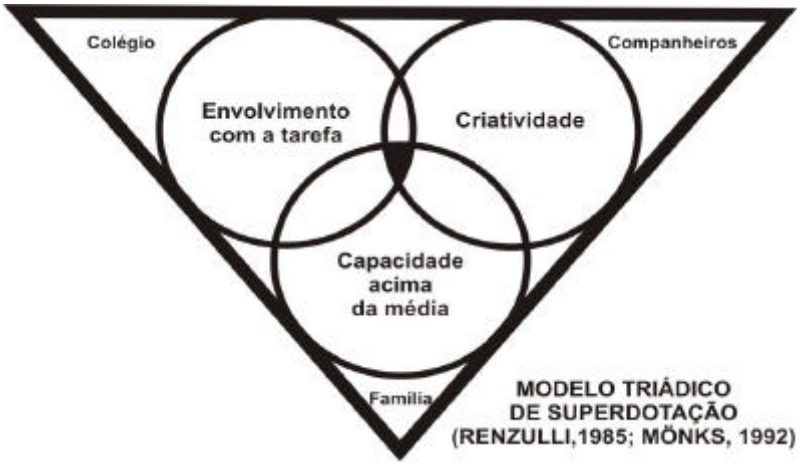
Foram utilizados como referência teórica para os estudos e esclarecimentos sobre a superdotação os seguintes autores especialistas: Josef Renzulli e Franz J. Mönks, Érika Landau e Marsyl Bulkool Mettrau. Entre as questões mais discutidas e

refletidas estiveram sempre presentes: o *conceito,* as *características* de superdotação, as *relações* com sua *família* e as *relações da família*, como um todo, com seu meio social mais amplo.

Foi explicado aos pais que, para Renzulli (1985) a superdotação consiste numa interação entre três grupos básicos de traços humanos que são: *habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa* e *criatividade*. Os jovens e crianças que já manifestam ou são capazes de desenvolver uma *interação entre estes três grupos* seriam, exatamente, os portadores de altas habilidades/superdotados.

Já Franz J. Mönks (1992) tem, ainda, a preocupação em vincular o processo de identificação aos fatores externos do meio cultural (escola, grupo social e família) bem como a natureza interativa do desenvolvimento humano destes grupos.

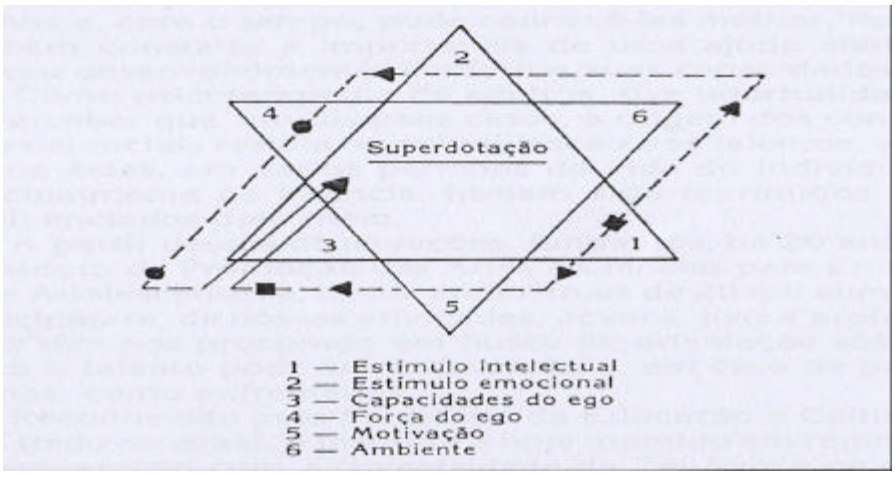
É explicado ao grupo que Mönks (1992) propõe, uma ampliação do *Modelo dos Três Anéis* de Renzulli (1985) estendendo-o a partir de uma perspectiva que inclui outros fatores de personalidade tais como: habilidades excepcionais, motivação e criatividade aliado, também, aos fatores ambientais: família, escola, amigos/colegas conforme se vê no diagrama abaixo.



> *... símbolo do equilíbrio. Então só o meio é que seria considerado superdotado e com o envolvimento dos outros, fica o indivíduo preso aí nas suas categorias, eu acho que vai além disso (6).*

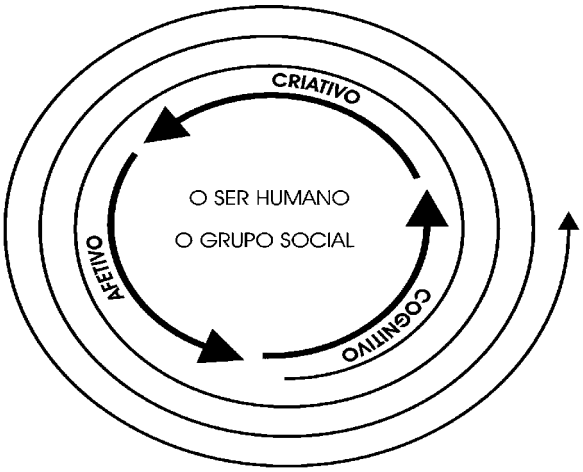
Já Landau, (1990) crê que “a superdotação seja um sistema de influência entre o mundo interior da criança e seu ambiente,” (1990, p.17), onde família e escola têm o papel de proporcionar ambientes favoráveis, com liberdade e segurança que favoreçam o desenvolvimento intelectual, emocional e social conforme o diagrama.

Sistema Interativo de Superdotação



Estes diagramas são todos muito debatidos e esclarecidos a fim de que a Família *compreenda* as diferenças e similaridades entre eles e relacione-os com o seu cotidiano, suas dúvidas e experiências.

Continuando, apresentamos o diagrama de Mettrau que, por ser a coordenadora do Projeto, já tem suas idéias amplamente divulgadas neste grupo.



Landau, 1990

Diagrama do funcionamento da Inteligência Humana
Mettrau, 2003.

> "O criar, o conhecer e o sentir são as diferentes expressões da inteligência humana. É possível ao homem expressar sua inteligência de variadas maneiras e formas porque ele é capaz de criar (criação), perceber e conhecer o que cria (cognição) e sentir emoções acerca de..."
>
> (Mettrau, 1995 e 2004)

Percebe-se, neste diagrama que o funcionamento da inteligência humana é um *processo dinâmico*, sem local de início nem fim, que englobaria *três expressões* distintas mas *indissociáveis*. Estas *diferentes expressões* se iniciam, se realizam e se desenvolvem no contexto do *grupo social*, isto é, o homem não existe, não se realiza e nem se desenvolve fora do grupo social. A criatividade e a motivação também seriam incluídas na expressão geral da inteligência.

Sobre estes diagramas apresentados e estudados a Família oferece seu ponto de vista.

> *"... Os dois modelos que a gente já conhecia, o Triângulo e o da Mettrau, enfatizam o aspecto da emoção. O da Mettrau eu acho interessante, e como é simples, muito compacto... o fato de ser cíclico sugere a não existência de hierarquia entre essas coisas... vão andando em volta uma das outras e elas não são uma melhor do que as outras. O triângulo anula um pouco isso porque tem o triângulo eqüilátero, é um triângulo..." (15).*
>
> *"... esses indivíduos nem sempre são reconhecidos pela História do momento, porque eles estão sempre trabalhando, desfazendo conceitos já sedimentados... esses espíritos com essa característica... é próprio deles fazer isto. Eles já vêm com aquela coisa de pagar o preço mesmo, e quem está do lado vai ter que segurar..." (9).*

Dentre os muitos comentários apresentados nos Encontros alguns pais afirmam que seus filhos possuem uma *expressão verbal muito* desenvolvida a ponto de defender com veemência seu ponto de vista na maioria das vezes. Esse fato

pode indicar uma das principais causas de alguns atritos nos relacionamentos entre pais e filhos, professores e alunos e até mesmo entre eles e os colegas. Tal veemência gera incômodo e, ocasionalmente, conflito com outras pessoas e *autoridades*. Sobre o sub tema: *cabedal de assuntos e interesses,* a maioria confirma que eles possuem interesses diversificados e acima da média das pessoas de mesma idade, e, até mesmo, das mais velhas. Isto também causa constrangimento nos pais que diante do restante da família e dos amigos se sentem desconfortáveis visto que, por uma idéia errônea, supõem que esses pais, privam estes filhos da infância *obrigando-os* a *decorar* e *estudar* quando deveriam estar, simplesmente, brincando.

> *"... As pessoas falam assim: "Caramba! Você inventou essa criança!" Eu digo: Não. Eles dizem : 'Ah!... mas vem cá, coitada da criança, filho (a) de professor, deve estudar dia e noite. Você deve ficar assim: 'Toma este livro. Estuda. Faz isso". E você fica sem graça porque você não faz nada disso. Mas a pessoa pensa assim: "O meu filho nessa idade não faz isso. Se ele(a) faz é que os pais de uma forma neurótica..."*
>
> *"... Eu quero proteger dessas pessoas. Elas ficam assim; "Vem cá, você é normal?!..." (6).*

Em muitos casos a repreensão dos vizinhos, amigos e outras famílias é direcionada aos pais e não a eles diretamente.

> *"...e que o grande problema nosso e que temos estabilidade... e estas crianças forçam a gente ir além do normal, a desconstruir... forçam a gente... e você precisa encontrar uma convivência que não te faça sofrer, mas também não te faça sair do prumo, mantendo a individualidade..." (9).*

CONCLUSÃO

De acordo com registros e dados contidos em inúmeras fitas gravadas durante os encontros deste Projeto, foi possível constatar, principalmente, que:

O portador de altas habilidades encontra dificuldades de socialização geradas por fatores endógenos (estrutura emocional), e exógenos (dificuldades em encontrar pares). A Família acha difícil conviver com as diferenças sem apoio e orientação.

A família tem necessidade de *gerenciamento* educacional específico, em *função do ritmo, da variedade de formas de aprender e de realizar* ações.

A família encontra dificuldade em *delimitar e cobra disciplina.*

Quando *estigmatizados*, os portadores de altas habilidades, lutam contra seus talentos, contra si mesmos, contra sua identidade e contra a possibilidade de construir sua autonomia. Não conseguem, com facilidade, encontrar seus *pares* ou inserir-se em grupos. Nem a Família, nem seus filhos, conseguem conviver com as diferenças e, muito menos, com o *estigma* criado por esta diferença. Sentem, algumas vezes, vergonha e até receio por ter um filho que parece não ter limites. Sentem-se envergonhados por terem vergonha de suas incompetências diante dos filhos. Não sabem o que fazer, mas, querem seus filhos felizes e saudáveis.

Uma outra constatação foi que um Programa de Enriquecimento para ser eficaz, deve contemplar um atendimento específico àFamilia.

"... *Ao ingressar no PRISMAH muitas questões eram urgentes, tais como: escola, educação familiar e convívio com a comunidade (amigos). Entretanto, após muitos encontros, creio que a maior preocupação é o sentimento da criança com ela mesma. As outras questões, anteriormente citadas já não são mais preocupante..." (9).*

"... Os garotos passam um tempo enorme da vida deles, um tempo nobre... ... eu acho que a gente já tem tentado entrar nisso mais tempo... tentar fazer a escola o mais parceira possível, quer dizer, tentar ajudar a escola. Nem sempre funciona, mas a escola é muito importante..." (15).

"... Será que a gente tem que buscar uma escola de E.T. para que ele seja aceito dentro de um grupo? Eu acho que não! A gente tem que colocar ele dentro desse mosaico cultural de todas as culturas, de todas as religiões, porque é o que a gente vivencia no nosso dia-a-dia. ..." (8).

"...Eu passei uma cópia do convite [da palestra na ABSD para a diretora da escola de meu filho, e a diretora deu toda atenção, mandou a psicóloga da escola vir, conhecer o Projeto, e ela adorou! Pegou todas as informações para marcar uma entrevista e levar o Programa pra lá...".

"...liguei pra diretora ,ela adorou também, está gostando, está marcando para vir um dia aqui do mês, um sábado, para ver o Programa, ou uma palestra, pra gente tentar ajudar tanto o meu como os outros..." (17).

Esta Pesquisa oportunizou inúmeros atendimentos, orientações, pesquisa e produções acadêmicas ampliando conhecimentos sobre a temática. A maioria destas famílias desejou receber uma programação com debates e resumos sobre alguns Diagramas de Superdotação (Joseph Renzulli, Franz J. Mönks, Érika Landau e Marsyl Bulkool Mettrau) e os Novos Enfoques nos estudos da Inteligência Humana (Sternberg, 2000). Estas Famílias debateram e resumiram os materiais teóricos e as práticas do Enriquecimento para compreender as características de seus filhos e reorganizar suas estratégias para lidar com eles.

Há necessidade de conhecer mais as famílias que têm muito a contribuir verificando os *efeitos* do atendimento em suas vidas e na de seus filhos.

Uma última sugestão desta autora à Família seria apoiada nos muitos depoimentos existentes e na impossibilidade de estarem todos no corpo deste trabalho.

"... estes meninos são desbravadores. Não são todos que querem, não são todos que podem... a maior parte do que eles falam comigo eu não entendo... mas sei escutar, sei valorizar e fico às vezes assim, sou uma tonta, devia ter pensado nisso. Faço esta reflexão. Acho que é este o aprendizado de vocês..." (Mettrau).

REFERÊNCIAS

Alonso, J.A.; Benito, Y. e Renzulli, J.S. (2003): Manual Internacional de Superdotados. Editorial EOS. Madrid.

Landau, E.A. (2002): Coragem de ser superdotado. Arte & Ciência Editora. SP.

Mettrau, M.B. (2000): *Inteligência: Patrimônio Social.* RJ: Dunya Ed.

Mönks, F.J. (1992): Desarrollo de los adolescentes superdotados. In Benito, Y.: Desarrollo y educación de los niños superdotados. Salamanca: Amarú Ediciones.

Raths, L.; Rothstein, A.; Jonas, A. & Wassermann, S. (1977): Ensinar a Pensar: teoria e aplicação. SP: EPU.

Sternberg, R.J. (2000): Psicologia Cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Sternberg, R.J. (2000): A Inteligência Para o Sucesso Pessoal: Como a Inteligência Prática e Criativa Determina o Sucesso. RJ: Campus.

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMIENTO Y ACELERACIÓN PARA LA SUPERDOTACIÓN Y EL TALENTO INTELECTUAL

Sheyla Blumen Cohen de Pardo, Ph.D.
Pontificia Universidad Católica del Perú
Directora de la Maestría en Psicología
Miembro del Comité Ejecutivo de la Revista de Psicología de la PUCP
Lima, Perú
sblumen@pucp.edu.pe

RESUMEN

¿Tienen los programas de enriquecimiento y aceleración bases científicas sólidas, justas e imparciales? ¿Son los programas de intervención efectivos? Las presiones financieras de quienes brindan apoyo económico, los cambios recientes en las leyes educativas de los países de la región, así como las consideraciones respecto a la diversidad y multiculturalidad nos están forzando a confrontar estos cuestionamientos. La presente revisión discute los cambios que han empezado a alterar este campo de estudio en América Latina y en especial en el Perú. Se presenta un análisis de algunos estudios en el Perú, así como de los diferentes programas de enriquecimiento y aceleración, que conllevan a una reflexión sobre el impacto de los programas de intervención, tanto a nivel de capacitación docente como de enriquecimiento cognitivo/afectivo, que se desarrollan en la región, en función a sus implicancias hacia el futuro.

INTRODUCCIÓN

Los niños y jóvenes superdotados y/o con talento académico no logran encontrar espacios adecuados de desarrollo entre sus compañeros y maestros en el aula de clases y son víctima de la incomprensión de sus padres y hermanos en el ambiente familiar. Los esfuerzos de sensibilización respecto a sus necesidades realizados por organizaciones internacionales tales como el Consejo Mundial de Superdotación y Talento (*World Council for the Gifted and Talented Children*) y los consejos regionales vinculados a éste (i.e. *FICOMUNDYT*) así como el Consejo Europeo de Altas Capacidades (*European Council for High Ability*), entre otros, son insuficientes dado que por lo general, favorecen a aquellos que tienen mayores posibilidades de acceso a sistemas educativos de calidad. Más aún, la condición actual de la investigación en superdotación y talento académico presenta dificultades meta-teóricas y ontológicas respecto a la concepción de estos constructos, lo cual dificulta sus posibilidades de generalización a poblaciones multiculturales.

Fuerzas económicas, culturales, políticas, legales y científicas están causando cambios profundos en las prácticas de atención psico/educacional. En primer lugar, las presiones financieras de los servicios de atención educativa y la necesidad de justificar el porcentaje de talentosos atendidos frente a las fundaciones privadas que brindan apoyo económico, han alterado las prácticas de identificación de numerosos psicólogos y educadores, quienes incorporan básicamente factores

asociados a la capacidad intelectual y minimizan el impacto de la creatividad. En segundo lugar, desarrollos recientes en las leyes educativas de apoyo a la integración de la diversidad, están forzando el análisis crítico hacia técnicas de intervención psicoterapéuticas que son utilizadas en ámbitos educativos.

En tercer lugar, la composición étnica de los países Latinoamericanos presenta nuevos retos hacia las viejas prácticas, dado que los niños nativos tienden a presentar una participación limitada en los programas para superdotados y/o talentosos académicos. En este sentido existen fuerzas internas y externas a nuestra área de estudio que se cuestionan lo siguiente: ¿Son las evaluaciones que identifican la superdotación y el talento intelectual justas e imparciales? ¿Tienen una base científica clara? Las respuestas podrían reformular la ciencia y la práctica de los procesos de identificación de niños en condición de pobreza o en desventaja cultural.

EVALUACIÓN MULTICULTURAL

En la composición étnica de los países Latinoamericanos se observa que algunos de éstos como Ecuador, Perú, Bolivia y Brasil, mantienen aún su condición multicultural y multilingüe, y, por tanto necesitan incorporar la multiculturalidad (Bechervaise, 1994 y Keighley, 1984) en sus procesos de evaluación. Esta situación se observa en investigaciones de nivel descriptivo-correlacional y experimental desarrolladas en el Perú (Blumen, 1998 y 2000) y con la inclusión de tres Symposia Internacionales en el XXIX Congreso Interamericano de Psicología (Blumen, 2003), donde se presentaron estudios sobre las variables asociadas a los procesos de identificación y atención a niños y adolescentes talentosos, resaltándose la importancia de la capacitación docente en esta área, así como de la necesidad de marcos legales que favorezcan su aplicación.

Pese a que se observa un avance en la región, los estudios acerca de los talentosos y superdotados latinoamericanos son escasos y por lo general adolecen de técnicas de evaluación válidas para la población en estudio. En este sentido, las Escalas de Inteligencia de Wechsler (*WISC-IV*), las pruebas de *Pensamiento Crítico de Torrance (TTCT)*, el *Test de Pensamiento Creativo-Producción Figurativa* (*TCT-DP*) de Urban y Jellen (1994), el Test de Habilidades Cognitivas de Thorndike y Hagen (*Cog At*), Versión 5 (1993) el test de *Psicodiagnóstico de Rorcharch* (Sistema Comprehensivo de Exner), el *Test de Apercepción Temática* (*TAT*) y el *MMPI-2* entre otras, no han sido adecuadamente estudiadas a nivel de sus características psicométricas para la población donde se pretende aplicar. Asimismo, se necesita examinar las posibles diferencias en la validez de los puntajes de las pruebas a lo largo de grupos culturales y lingüísticos diversos (Thorne y Blumen, 1996).

Sin embargo, se observa la emergencia de nuevas formas de evaluación, complementarias a las existentes, como un intento de afrontar la falta de pruebas válidas y confiables para las poblaciones multiculturales. En este sentido, variables tales como la motivación intrínseca y el desempeño creativo, han sido evaluadas a partir de diferentes técnicas. Es así que en la motivación intrínseca se utilizó ell nivel de productividad con la técnica de *Evaluación del Portafolio* (Blumen, 2001) y para el desempeño creativo se utilizó la producción figurativa a través del *Test de Pensamiento Creativo-Producción Figurativa* de Urban y Jellen (Blumen, 2000,

2003), y el cuestionamiento verbal, a través del *Test de CREA* (Corbalán, et al., 2002; Blumen, 2004), respectivamente. En los años recientes, el *Inventario de Motivación Intrínseca de Logro para Niños* (*CAIMI*) ha sido también considerado (Blumen, et. al, 2004).

Los estudios normativos de las pruebas psicológicas desarrollados por Ardila y sus colegas (Ardila et al., 1994), así como estudios con el test de *Matrices Progresivas de Raven* (*CPM*) (Esquivel, G. 2000; Thorne & Blumen, 1996) y los estudios normativos con el *Test de Pensamiento Creativo-Producción Figurativa* (Alencar, et al., 2000, 2002; Blumen, 1998, 2000, 2003) han marcado un paso importante en la evaluación multicultural en América Latina. Estos estudios han identificado sistemáticamente variables moderadas, tales como el nivel educativo más que la edad cronológica, como significativas en los resultados de la evaluación de niños con superdotación y talento intelectual que viven en condición de desventaja cultural en América Latina.

IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERDOTACIÓN Y DEL TALENTO INTELECTUAL EN ÁMBITOS MULTICULTURALES

Un estudio sobre los superdotados en desventaja cultural que además habitan en ambientes multiculturales del Perú (Blumen, et al., 2004), sugiere algunas formas para favorecer la validez y confiabilidad de las investigaciones. Primero, los resultados indican que el grado de acuerdo entre la identificación realizada por profesionales de la salud (pediatras, neurólogos y psiquiatras) en el curso de su trabajo, y el diagnóstico psicológico, realizado sobre la base de una batería completa de evaluación se encuentra en rangos de moderado (*kappa*=0.57) a bueno (*kappa*=0.85). Sin embargo, el acuerdo entre la identificación realizada por profesores no capacitados o padres de familia y el criterio diagnóstico psicológico se encuentra en un rango de pobre (*kappa*=0.24) a moderado (*kappa*=0. 53) (Blumen et al., 2004). Los resultados mejoran con profesores capacitados en la educación del talentoso. Es por ello necesario incorporar el tema de la superdotación y el talento tanto a nivel de formación inicial, como de formación continua en los docentes.

Segundo, parece que bajo ciertas circunstancias, los psicólogos tienden a percibir a los superdotados como patológicos. En algunos casos, la tendencia a *patologizar* a los adultos superdotados se ha debido a la inadecuación de algunas pruebas psicológicas populares (Blumen et al., 2004).

Tercero, se han obtenido resultados importantes respecto al efecto del sesgo en el acuerdo entre el diagnóstico clínico y el de investigación, donde la diferencia de género no ha sido significativa. Sin embargo, sí se ha encontrado variación para los grupos étnicamente diferentes. En un estudio peruano centrado en la identificación de los superdotados en ambientes multiculturales, el acuerdo entre el diagnóstico clínico y el de investigación ha sido mejor para la muestra de la zona costera (mejor en áreas urbanas que en áreas rurales, 57% vs. 48%), y peor para los niños de los Andes que para los de la Amazonía (*kappa*= 0.43 y 0.45 para los Andes; *kappa*=0.55 y 0.59 para la Amazonía) (Blumen, et al., 2004). No es aún clara la razón por la cual los resultados en sesgo étnico varían a lo largo de los estudios. Sin embargo, podría estar asociado a las diferencias culturales en la concepción de la superdotación (Cuadro 1).

Cuadro 1.
Diferencias entre el paradigma occidental, la cosmovisión andina y la concepción del talento en las tribus amazónicas (Blumen et al., 2004).

	Paradigma occidental	**Cosmovisión andina (*)**	**Cosmovisión de etnias amazónicas (*)**
Referente teórico	Teorías evolutivas y del desarrollo. Orientadas al proceso	Divinidad, animismo, naturalismo	
El talento como constructo	Supone variables múltiples, intrínsecas y extrínsecas al individuo	Relacionadas al colectivismo, y estrechamente vinculadas a fenómenos naturales	Relacionadas con la naturaleza, con elementos de colectivismo e individualismo.
Identificación del talentoso	- En base al logro y específicas al dominio. - Tendencia hacia la diversidad.	- Liderazgo a través del reconocimiento comunal. - Conocimiento de temas asociados con la divinidad. - Dominio de destrezas de supervivencia. - Factores etnocéntricos y sociales.	
Determinantes en la expresión del talento	Variables ambientales tales como la familia, la escuela, el trabajo y la comunidad.		

(*) Muestra tomada en etnias que presentan contacto limitado con la cultura occidental.

Cuarto, cuando se refieren a talentosos latinoamericanos en desventaja cultural, es importante señalar que el nivel socioeconómico (NSE) está asociado a esta condición. Pese a que existen diferentes formas de medir el NSE, la mayoría incluye la cuantificación del ingreso familiar, la educación parental y el estatus ocupacional. Los estudios muestran que el NSE está asociado con un amplio rango de situaciones a nivel de salud, cognición y desarrollo socio-emocional en los niños, cuyos efectos se observan en etapas previas al nacimiento y continúan a lo largo de su adultez, influyendo en el niño, en la familia y en la comunidad. Sus efectos serán moderados por las características propias de cada niño, así como por las características familiares y por los sistemas de apoyo externo de los cuales se puedan beneficiar (Blumen et al., 2004).

PROGRAMAS DE ENRIQUECIMIENTO Y ACELERACIÓN EN LA SUPERDOTACIÓN Y EL TALENTO INTELECTUAL

Tradicionalmente se ha realizado una diferenciación entre los programas de ***enriquecimiento*** (niños expuestos al material externo al currículo tradicional, sea por su participación en talleres especiales o por el acceso a expertos) y ***aceleración*** (niños cubren el material convencional en menos del tiempo usual, por ejemplo por aceleración de grado o por ser ubicados en clases especiales que trabajan en ritmos acelerados). Sin embargo, discusiones en los últimos años (Stanley, 1986) han concluido que ambas aproximaciones no son sino dos lados de la misma moneda. En la variante más obvia de este arreglo, los niños trabajan con materiales convencionales a ritmos acelerados dentro del plan curricular, con el fin de tener tiempo libre para actividades adicionales, tales como la visita de expertos o excursiones. Otra variante supone el brindar al niño material de grupos más avanzados como enriquecimiento, aunque ambas podrían ser también combinadas.

Sin embargo, el argumento referente a que la aceleración y el enriquecimiento van de la mano se diluye al establecer las diferencias entre las aproximaciones cuantitativas y cualitativas. Es indiscutible que tanto la aceleración (aprender el material usual más rápido) es esencial al igual que el enriquecimiento si este consiste en nada má que realizar mayor dificultad o ejemplos más complejos que el material usual. Sin embargo, cuando el enriquecimiento es comprendido de manera cualitativa (i.e. exponer a los niños a material de diferente tipo y no sólo a mayor dificultad o mayor complejidad), es evidente que la aceleración y el enriquecimiento no son simples formas de organización diferentes de lo mismo. En este sentido, es posible imaginarse la aceleración sin enriquecimiento, así como enriquecimiento sin aceleración. Más aún, finalmente se logra concluir que en la práctica, la combinación de ambas es lo más efectivo (Figura 1).

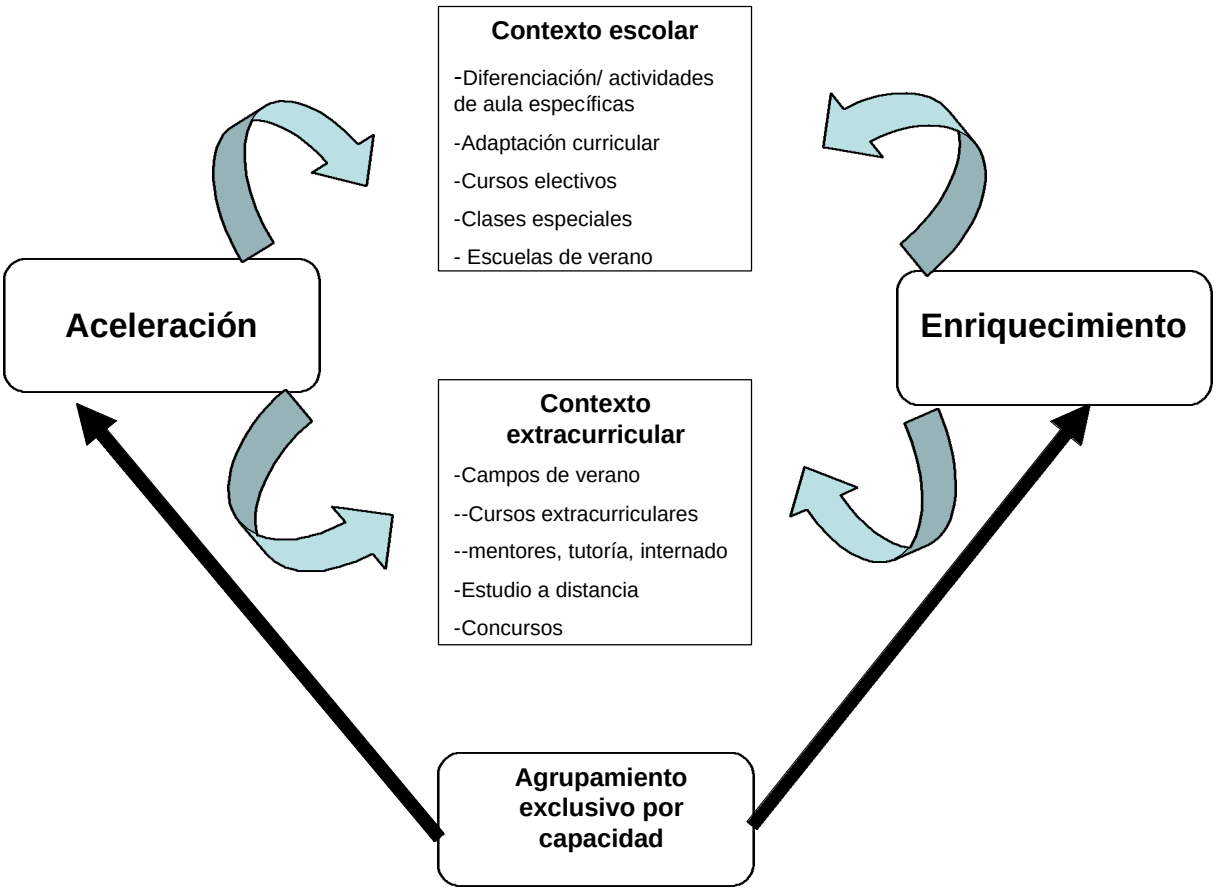


Figura 1. Estrategias para provisiones especiales para superdotados (Wieczerkowski, Cropley y Prado, 2000).

Por su parte, el ***agrupamiento exclusivo*** requiere satisfacer un prerrequisito esencial, en base a tres tipos de preselección: selección con el uso de tests de capacidad objetivos, ubicación sobre la base de un desempeño superior en el aula de clases regular o interés muy fuerte en un área determinada (i.e. matemáticas). Estos criterios no son mutuamente exclusivos y por lo general vienen combinados. Por lo general, el agrupamiento supone una estrategia de cuatro pasos (Figura 2).

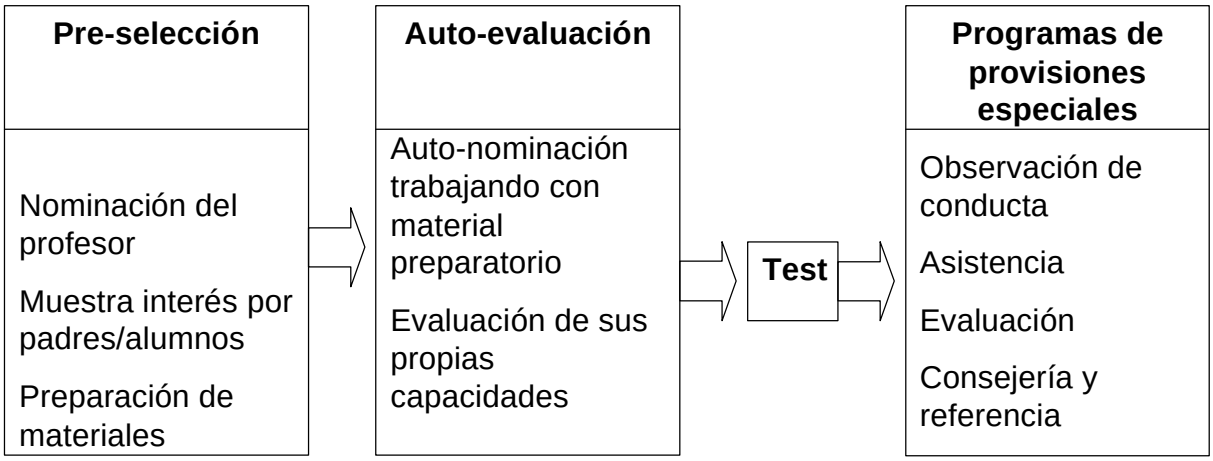


Figura 2. Identificación por pre-selección, auto-evaluación, pruebas y provisiones especiales en cursos avanzados (Wieczerkowski, Cropley y Prado, 2000).

Las cuatro estrategias que cubren el rango de aproximaciones son las siguientes:

(a) Aceleración/ Ir al propio ritmo: Los contenidos de los cursos son claramente estructurados y orientados al sílabus regular, bajo una organización jerárquica. La participación es altamente selectiva, dado que la admisión es según los resultaeods en pruebas estandarizadas, asíc omo una evaluación diagnóstica. El motivo central para participar es exponerse al reto cognitivo, ahorar tiempo y evitar periodos de aburrimiento. La implementación exitosa de esta estrategia dependerá de la disposición de la sociedad a brindar un reconocimiento al esfuerzo individual.

(b) Enriquecimiento/ Sílabus abierto: Los conteidos son generalmente tomados de áreas que no son consideradas en la instrucción regular, son ampliosw y abiertos e intentar desarrollar la curiosidad intelectual. La participación es selectiva y depende de la aprobación de un examen de ingreso. La duración de la participación está determinada por las oportunidades que estén al alcance de las necesidades de los alumnos. La motivación se básica para mantener el interés en la disciplina, las expectativas de ser retado cognitivamente y la oportunidaed de trabajar congente de intereses similares. El éxito de la implementación de esta estrategia dependerá del interés intrínseco en la materia.

(c) Olimpiadas matemáticas: Los cursos tienen como objetivo preprarar a los alumnos a participar en competencias internacionales entre los países. Los contenidos se basan en áreas y tópicos que aparecieron en competencias anteriores. La participación es extremadamente selectiva y usualmente decidida por el éxito en competencias preliminares en concursos de eliminación regional. Las razones por las que los participantes se exponen a los riesgos de estas copetencias son complejas: en adición a la motivación y los premios que suponen ganar, está el deseo de probarsea sí mismo y de obtener prestigio. La motivación es básicamente extrínseca. El grado que llegan los esfuerzos especiales dependen delclima político de cada país.

(d) Clubes especializados: Los contenidos dependen de los intereses de los participantes y se desarrollan dentro de un tiempo determinado, por lo general de manera inestructurada, se agrupan para una actividad determinada. La participación está determinada por el interés y dependerá de las expectativas para con el grupo. La motivación y el interés es decisivo, así como la motivación personal.

La participación en un programa especial para talentosos, tiene consecuencias definitivas para el posterior desarrollo del individuo. Es así que los procesos dinámicos que intervienen en la participación en actividades que suponen un reto intelectual pueden tener un impacto significativo en cómo tal actividad es vivida, así como en la manera como decisiones posteriores respecto a la orientación vocacional serán asumidas. Es así que el tomar parte en un programa especial de matemáticas o en el área verbal para talentosos y experimentar el reto que supone, causa cambios no sólo en la estructura cogbnitiva de conocimiento y pensamiento, sino también en la estrctura afectiva. Sin embargo, hasta la fecha se pueden tener contribuciones sumamente modestas sobre esta dinámica.

La variedad de aproximaciones que pueden ser utilizadas para nutrir el talento es enorme. La multiplicidaed de principios organizacionales, contenidos de cursos, en ámbitos formales e informales, regionales y nacionales ejemplifica el gran número de formas alternativas de programas. Cuando se selecciona o elabora un programa, el tema principal no es el encontrar el correcto, sino aquel que más se adapte a las necesidades de estimulación para determinados participantes. Todas las estrategias que buscan nutrir el talento de los niños tienen sus propios objetivos específicos y contenidos, así como también tienen su propio valor intrínseco.

CAPACITACION DOCENTE EN LA EDUCACION DEL SUPERDOTADO

La formación de profesores y la capacitación docente deben incorporar temas asociados al talento y la superdotación, con el fin de brindar herramientas a los educadores para identificar a los superdotados y atender a sus necesidades en el aula de clases. Tomará muchos años el incluir a la niña y al niño superdotado en la formación del docente. Sin embargo, ellos están ya en los colegios de todo el mundo. A lo largo de las últimas décadas, se han desarrollado esfuerzos desde diferentes universidades tanto en Norteamérica como en Asia y Europa, con el fin de capacitar a los docentes en la educación del talentoso y del superdotado.

En el Perú este programa se inició en Enero de 1999, a través del Diploma ECHA (Consejo Europeo de Altas Capacidades), con el apoyo del Colegio León Pinelo y de la Institución Mente Futura, bajo la coordinación de la Dra. Blumen, teniendo como profesores extranjeros invitados al Prof. Franz Mönks y a la Drs. Lianne Hoogeveen del *CBO*, así como al Prof. Javier Tourón del Centro para Jóvenes Talentosos (*CTY-ES*) de España. Participaron también destacados educadores peruanos. El programa se constituyó en el primer curso realizado en América Latina. En más de 500 horas, 21 profesores y psicólogos se capacitaron a nivel teórico y práctico. La mitad de los alumnos fueron docentes de aulas integradas de diferentes zonas del país. El detalle de las investigaciones realizadas por tema de interés se puede ver en el Cuadro 2.

Los egresados del Diploma ECHA desarrollado en el Perú asumieron el liderazgo del proyecto de integración en la escuela, realizando programas de identificación, talleres de capacitación para los docentes en ejercicio y programas de enriquecimiento. Sin embargo, es aún necesario continuar con los esfuerzos de diversificar la atención hacia los talentos múltiples, subrayando la necesidad de apoyo emocional y pedagógico para las niñas y los niños talentosos, especialmente para aquellos que viven en condición de pobreza, que constituyen la gran mayoría de la población escolar en América Latina.

Cuadro 2
Relación de temas desarrollados en el Diploma ECHA en el Perú (Blumen, 2000).

Area de interés	**Autor**	**Título**	**Nivel de investigación**	**Muestra**
Lógico-Matemático	Monroy y Ruiz	*Programa de enriquecimiento en el área lógico-matemático en el segundo grado de educación primaria de un centro estatal de la ciudad de Lima*	Correlacional	60 niños y niñas de segundo grado de un colegio público de Lima.
	Martínez	*Programa de enriquecimiento lógico matemático en niños de 5 años de Huacho*	Descriptivo-Exploratoria	50 niños y niñas de 5 años de Huacho.
	Panduro	*Enriquecimiento en lógico matemática*	Descriptivo-correlacional	47 niños de 5to. grado de colegio privado en Lima.
	Costa	*Enriquecimiento para alumnas con talento matemático en segundo de secundaria en Piura*	Correlacional	*190 alumnas de II Secundaria de colegio público en Piura.*
Verbal/ Literaria	Morales	*La comprensión lectora en adolescentes talentosos que asisten a un programa de enriquecimiento en lectura con un enfoque metacognitivo y crítico*	Descriptivo Estudio de casos	Seis estudiantes de alta capacidad intelectual de 11 y 16 años de Lima.
	Cajahuaringa	*El programa PRECRELI y la creación de textos literarios en niños de 4to. grado de educación primaria*	Descriptivo-Exploratorio	40 niñas y niños de 4to. grado de un colegio público de Lima.
	García	*Enriquecimiento en la comprensión lectora*	Correlacional	56 alumnas de 4to. grado de Ica.
	Alvarez	*Programa experimental de enriquecimiento en técnicas básicas de elaboración de mapas conceptuales en niños y niñas de tercer grado de una escuela estatal de La Victoria*	Exploratorio	52 alumnos de 8 a 11 años de La Victoria, Lima.
	Castro	*Programa de enriquecimiento de la creatividad literaria en niños de educación primaria*	Descriptivo Correlacional	50 alumnos de 9 a 11 años de un colegio público de Lima
Psicomotriz	Cornejo	*Innovación estratégica y desarrollo psicomotriz del niño en educación primaria*	Descriptivo-Correlacional	53 alumnos de 5to. grado, turno vespertino en Lima.
Preescolar	Levy y Mansilla	*Programa de enriquecimiento en el área verbal para niños de 5 años de edad*	Descriptivo-Correlacional	58 niños de Kinder, rango de edad 5.1-6.4, colegio público y privado en Lima
	Valdivia	*Programa de enriquecimiento creativo figurativo de niños de 5 años*	Descriptivo-Correlacional	50 niños de 5.2-5.9 de colegios públicos de Lima.
	García y Paredes	*Programa Jugando Aprendo y el desarrollo del pesnamiento divergente en niños talentosos*	Descriptivo	10 niñas y niños de alta capacidad intelectual, 5.4-6 años en Lima.
Padres	Gutiérrez	*Programas de enriquecimiento Despliegue, habilidades cognitivas y hábitos de estudio para niños de 5to. Grado*	Experimental	63 estudiantes de 5to. grado de colegio privado parroquial en Lima.
	Melgar	*Indicadores de superdotación y talento según padres, profesores y pares*	Descriptivo	126 padres, 71 profesores y 470 pares.
Capacitación Docente	Blumen	*Atención integral para el talentoso en el aula de clases*	Experimental	*n*= 217 estudiantes de segundo grado

DECISIONES DE INTERVENCIÓN

Los psicólogos y educadores están poco familiarizados con la literatura científica respecto a los procesos de evaluación e intervención terapéuticas y pedagógicas para los superdotados y/o talentosos y esta es una de las razones por las cuales las decisiones de tratamiento son en ocasiones inapropiadas. Diversos estudios en países desarrollados (Colangelo et al., 2004) así como en países en desarrollo (Alencar et al., 2000; Blumen, 2003) establecen formas efectivas para brindar los retos necesarios para el desarrollo de los talentosos y/o superdotados. Sin embargo, los psicólogos y educadores no tienen aún el éxito esperado en el desarrollo de procedimientos administrativos para llevarlo a la práctica, debido a que la principal barrera la constituyen los mitos y las concepciones populares erróneas respecto a los efectos negativos tanto a nivel emocional como social de los programas de intervención, pese a que éstas no cuentan con ningún soporte científico que los fundamente, más allá que las creencias populares (Colangelo et al., 2004).

DIRECCIONES FUTURAS

La presente revisión nos muestra que la atención del superdotación y/o talentoso intelectual latinoamericano están en el medio de un cambio altamente significativo. Nuevas presiones están forzando a los psicólogos y educadores a demostrar que sus técnicas de evaluación son adecuadas en términos costo-beneficio, presentan fundamentos científicos y son culturalmente sensibles. En este sentido, se ofrecen las siguientes conclusiones:

1. Las limitaciones económicas en los servicios de salud, psicología y educación, que caracteriza a los países de América Latina no desaparecerán en tiempos próximos. Por lo tanto, lejos de seguir invirtiendo décadas en la búsqueda de técnicas de identificación válidas y confiables, deberíamos invertir más tiempo tratando de desarrollar las capacidades intelectuales de los niños y jóvenes brillantes, una vez que los encontramos.

2. Los temas multiculturales que hace unas décadas fueron dejados de lado, considerándose periféricos a la investigación y la práctica, hoy cobran una relevancia significativa y en el futuro tendrán un rol preponderante en toda situación de intervención como una necesidad para la mejor comprensión de los talentos de las personas que habitan nuestro planeta.

3. Si bien hemos estado centrados en el desarrollo de las habilidades intelectuales, debemos poner máws atención en la relación entre las emociones y la inteligencia, o en aquello que control las funciones ejecutivas que hacen posible la toma de decisiones, cómo estimularla y desarrollarla en los niños, jóvenes y adultos de nuestra región.

4. El desarrollo de la ciencia introducirá formas y elementos inesperados en el proceso de atención psicopedagógica, especialmente en relación a cómo varía el

desarrollo a través de los grupos étnicos y culturales y cómo los diferentes componentes de las variables socioeconómicas afectan los diferentes sistemas del desarrollo.

5. El desarrollo de los programas de intervención para superdotados y/o talentosos académicos en los países hispanohablantes de América Latina está recién en sus inicios. Es por ello necesario unir esfuerzo con el fin de concienciar a las autoridades políticas de la necesidad de desarrollar la excelencia intelectual y emocional de nuestros mejores recursos con el fin de ponerla al servicio del bien común.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alencar, E.; Blumen-Pardo, S. y Castellanos-Simons, D. (2000): Programs and Practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Latin American countries. En K.A. Heller; F.J. Mönks; R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.): *International handbook of gifteness and talent* (2nd Ed., 817-828). Oxford, UK: Elsevier Science.

Alencar, E.; De Souza, D. & Blumen-Pardo, S. (2002): Trends in Gifted Education in South America: The Brazilian and Peruvian Scenario. *Gifted and Talented International, 17* (1), spring, 7-12.

Ardila, A.; Rosselli, M. & Puente, A.E. (1994): *Neuropsychological Evaluation of the Spanish Speaker.* Nueva York: Plenum.

Avalos, B. (1993): Teacher training in developing countries: Lessons from research. In J.P. Farrell & J.B. Oliveira (Eds.): *Teachers in developing countries: Improving effectiveness and managing costs* (pp.175-186). Washington, DC: EDI Seminar Series.

Ayala, A. & Farfan, W. (1997, October): *Efectos de un programa psicopedagógico para el mejoramiento de la comprensión lectora*. Paper presented at the 8th National Conference of Psychology, Lima, Peru.

Bechervaise, N.E. (1996): *Gifted Education in a Multicultural Australia: Gifted programs as a divisive element in the educational aspiration of migrant population*. University of Sydney.

Blumen, S. (2003): *State-of-Art in the Identification of the academically gifted in Latin America.* International Simposium presentado en el XXIX Inter-American Congress of Psychology, Lima 13-18 Julio.

Blumen, S. (2002): Effects of a teacher training workshop on creativity, cognitivon and school achievement in gifted and non-gifted second grade students in Lima, Peru. *High Ability Studies, 13* (1), 47-58.

Blumen, S. (2001) (Ed.): *Enriquecer el talento en el aula de clases.* Lima: Ministerio de Educación/Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa-MECEP).

Blumen, S. (2000): *Indentification of and attention for the highly able in Lima*. Tesis doctoral para optar el grado de Doctor en Ciencias Sociales con mención en Psicología. Nimega: KUN.

Blumen, S. (1998): *Factores asociados a la identificación del talentoso* en Lima. Lima: PUCP.

Blumen, S.; Mantilla, C. y Cornejo, M. (2004): *Los efectos del baggage étnico y la varianza de la información en el desacuerdo entre los servicios de salud, entornos educacionales y diagnóstico de investigación en la identificación del superdotado.* Comunicación presentada en el Coloquio de Psicología PUCP. Lima: PUCP.

Colangelo, N.; Assouline, S.G. & Gross, M. (2004): *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America´s Brightest Students.* USA: The Templeton National Report on Acceleration.

Cropley, A.J. (1994): Creative intelligence: A concept of "true" giftedness. *European Journal for High Ability, 5*, 6-23.

Cuellar, I. (2000): Acculturation as a moderator of personality and psychological assessment. In R.H. Dana (Ed.): *Handbook of Cross-Cultural and Multicultural Personality Assessment*. Mahwah, NJ: Erlabaum. 113-29.

De Corte, E. (1994, October): *Learning and high ability: A perspective from research in instructional psychology.* Invited keynote lecture presented at the 4th Conference of the European Council for High Ability (ECHA), Nijmegen, The Netherlands.

Esquivel, G. (2000): *Creativity and giftedness in culturally diverse students. Perspectives on creativity*. NJ: Hampton Press, Inc.

Gonzales, A. (1991): *Detección de talentos y desarrollo para la regionalización*. Lima, Peru: CONCYTEC.

Keighley, R. (1984): *Utilising the gifted education policy in New South Wales*. Comunicación prsentada en el AAEGT Conference, Abril, 1984.

Lohman, D. (1992): Encouraging the development of fluid abilities in gifted students. In N. Colangelo; S.G. Assouline & D.L. Ambroson (Eds.): *Talent development*: Proceedings from 1991 Henry and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development (pp.143-162). Unionville, NY: Trillium Press.

McLeod, J. & Cropley, A. (1989): *Fostering academic excellence*. London, Great Britain: Pergamon Press.

Mooney, R. (1963): A conceptual model for integration from approaches to the identification of creative talent. In C.W. Taylor & F. Barron (Eds.): *Scientific creativity: Its recognition and development*. New York, USA: Wiley & Sons.

Silverman, L.K. (1993b): The gifted individual. In L.K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love Publishing.

Stanley, J. (1986): Fostering use of mathematical talent in the USA: SMPY ratioale. In: A.J.Cropley; K.K. Urgan; H. Wagner & W. Wieczerkowski (Eds.): Giftedness: A continuing worldwide challenge (pp.227-243). New York: Trillium.

Stephenson, M. (2000): Development and validation of the Stephenson Multigroup Acculturation Scale (SMAS). *Psychological Assessment, 12,* 77-88.

Sternberg, R.J. (1996): *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.

Thorndike, R.L. & Hagen, E.P. (1993): *Cog At Form 5. Interpretive Guide for Teachers and Counselors.* Itasca, IL: The Riverside Publishing Company.

Thorne, C. & Blumen, S. (1996, August): *Age, schooling and the Raven scores*. Comunicación presentada en el XIII International Conference of Applied Psychology, Montreal-Canada.

Torrance, E.P. (1979): *The search for satori and creativity*. Buffalo, NY: Bearly Limited.

Torrance, E.P. & Ball, O. (1984): *Torrance tests of creative thinking. Streamlined scoring workbook*. Bensenville, IL; Scholastic Testing Service, INC.

Urban, K.K. (1996): *Test for creative thinking-drawing production*. Frankfurt, Germany: Swets.

Urban, K.K., & Jellen, H.G. (1986): Assessing creative potential via drawing production. The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP). In A. Cropley; K.K. Urban; H. Wagner & W. Wieczerkowski (Eds.): *Giftedness: A continuing worldwide challenge* (pp.163-169). New York, USA: Trillium Press.

Wieczerkowski, W.; Cropley, A.J. & Prado, T.M. (2000): Nurturing Talents/Gifts in Mathematics. En K.A. Heller; F.J. Mönks; R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.): *International handbook of gifteness and talent* (2nd Ed., 817-828). Oxford, UK: Elsevier Science.

LA SUPERDOTACIÓN COMO RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES

Erika Landau, Ph.D.
Fundadora y directora del Instituto para la Promoción de la Creatividad
y la Excelencia en los Jóvenes,
Technical College
Tel Aviv University
Israel
erica@inter.net.il

En nuestras entrevistas preguntamos a los niños si se sienten queridos y aceptados por sus padres, con mucha frecuencia recibimos la respuesta “no tanto”. Los padres un tanto desconcertados, preguntan entonces al niño si cree en realidad que ellos no le quisieran, a lo que el niño entonces contesta: “Me decís con frecuencia que no hago los deberes, os enfadáis cuando tenéis que venir al colegio porque me he portado mal”. Cuando uno se enfada, es que no ama.

Muchos padres regresan a casa, después de estas entrevistas, con nuevas ideas sobre la relación con su hijo. Una de las más importantes es que el niño necesita tener la sensación y seguridad de que es querido y aceptado tal como es. Una segunda idea, no menos importante, es que, aunque sin duda sea necesario compartir los problemas escolares con el niño, hay que dejarle asumir la responsabilidad ya desde edad temprana. Debe ser responsable él mismo de la realización de sus deberes. Si el niño tiene problemas en el colegio, los padres oirán al profesor y compartirán su punto de vista y su disgusto, sin dejarlo mal y, con dolor de corazón, dejarán al niño resolver el solo sus conflictos. Los padres que creen ayudar a su hijo defendiéndolo siempre ante los profesores, para que “el pequeño e indefenso ser” no esté solo frente al “malvado” profesor, no le hacen ningún favor al niño, sino que lo educan a no ser independiente ni responsable.

Con mucha frecuencia, los niños sólo quieren sencillamente compartir sus preocupaciones con sus padres, quieren confiarse a ellos, quieren comprensión y no siempre consejos y protección. La sensación de poder contarles todo a sus padres, sin recibir una reprimenda, le da al niño seguridad y la fuerza de asumir la responsabilidad de lo que hace y de lo que no hace.

Muchos padres creen, que la educación del niño pasa al colegio a partir del primer día de clase. Hacen todo lo posible para que el niño aprenda y cumpla con su deber, pero dejan la educación a cargo de los profesores y de las instituciones. La educación comienza, para todos los niños, en casa y debiera continuar también en casa durante la escolarización, sobre todo cuando se trata de niños superdotados.

El mejor sistema educativo se basa en normas generales, y en el mejor de los casos, en las normas de amplios sectores sociales. Pero estas normas no corresponden al niño superdotado, porque debe ser tratado conforme a sus normas individuales o a las de un pequeño grupo. Por eso se equivocan los padres cuando piensan que la responsabilidad de la educación corresponde al profesor cuando empieza el niño a ir al colegio. La individualidad y exclusividad del niño pueden ser estimuladas en casa por los padres de la forma más intensiva. Todo lo que encuentra fuera puede ayudar y animar, pero la tarea principal corresponde a los padres.

LÍMITES COMO MARCO DE REFERENCIA

Exactamente igual que cualquier otro niño, también el superdotado necesita el amor y el cuidado de sus padres. En la edad infantil depende totalmente de ellos. Las relaciones interpersonales en casa, influyen decisivamente en el desarrollo del carácter. Esto no quiere decir que los padres tengan que ser completamente condescendientes y no poner reparos a las exigencias de su hijo. Un niño, al que no se le han puesto límites ni se le han dado normas, y del que se pide, que encuentre él solo sus límites y que no ve sino reacciones indulgentes, se volverá temeroso e inseguro. Todos los niños necesitan un marco, que también les proteja de sus propios impulsos destructivos y fortalezca su propio control interno de sí mismos. El marco no debe ser demasiado estrecho, puede ser flexible, pero tiene que ser claro, igual que un juego, que tiene reglas claras, medios y condiciones. En este marco puede haber muchas alternativas y el niño puede decidir.

La base emocional para el desarrollo del niño es el amor de los padres (véase el párrafo “Amor y odio”), que le da seguridad para salir al mundo, que le es desconocido y que le atrae con aventuras mentales y emocionales. Los padres deben crear en casa una atmósfera estimulante, en la que el niño pueda desarrollarse bien y adquirir experiencias según sus necesidades. Los padres le pueden proporcionar alicientes, pero no deberían incitar al niño a actuar. Cuando realiza una actividad, le pueden animar y pueden reaccionar detalladamente ante sus dibujos, ideas e historias. Deberían destacar lo que está bien y no sólo mencionar lo que parece que no está bien. Su reacción debería ser benevolente, pero sin adular al niño y sin tenerlo siempre en el centro del interés.

Los padres necesitan tener su propia vida. Las madres que dejan su trabajo por quedarse con el niño, juegan a menudo en su frustración un papel más problemático que si siguen trabajando y vuelven a casa satisfechas. Protección, amor, y comprensión son tan importantes para el niño como el alimento físico, pero el precio no debiera ser la renuncia por parte de los padres, o de uno de ellos, a las propias necesidades. El mayor peligro está en que los deseos a los que han renunciado los padres los proyecten al niño y éste se sienta por ello presionado.

Muchos problemas de los niños superdotados tienen su origen en los problemas de los padres. En su desarrollo natural el niño se identifica con uno de ellos o con los dos. La ambición desmedida de un niño tiene su fundamento en la desmedida ambición del padre y/o de la madre, que juzgan según los éxitos y no como corresponde a las capacidades y actuaciones (véase el párrafo “Agresión como energía creativa”). Hay padres que, en la relación con su hijo, sólo tratan exclusivamente de sus éxitos; ven en sus éxitos una aprobación por los demás que recae en ellos mismos. Ponen al niño en apuros cuando alardean de sus éxitos y así los alejan de los compañeros de su misma edad. Algunos niños superdotados notan que no los quieren por sí mismos, y se sienten dolidos por ello. A veces, esto conduce a fracasos en el colegio. En casos extremos, los padres explotan a su hijo superdotado y le obligan a estar continuamente practicando durante horas para luego presumir ante los demás; pero de esta forma descuidan completamente su

desarrollo total. Esto no quiere decir que la ambición y la perseverancia sean malas. Sólo que no se debe exagerar, para que no se convierta en una carga para el niño. Las expectativas de los padres pueden conseguir sacar lo mejor del niño. Pero lo deberían hacer considerando la personalidad, las necesidades, la “individualidad” del niño. El hallar la medida adecuada distingue a los buenos padres.

En uno de nuestros programas de radio sobre educación, sorprendentemente muchos padres rechazaban que sus hijos fuesen “diferentes”. Llegué a la conclusión de que hay padres que no entienden a su hijo superdotado, no pueden soportar su superioridad, como por ejemplo aquel padre que se oponía a admitir que su hijo de 8 años era superdotado: ”Qué importa que lea el periódico de la A a la Z.

Él ve que yo lo hago y entonces lo lee él también”. Otro padre se sentía inferior a su hijo porque no podía contestar a sus preguntas y le consideraba un fanfarrón. Otros padres son indiferentes para con su hijo superdotado. En general, estos padres no reconocen la excepcionalidad del talento de sus hijos, porque tienen el criterio: Lo que fue suficientemente bueno para mí, también es suficientemente bueno para mi hijo. No notan que su hijo puede ser distinto de ellos; sus intereses intelectuales ni se reconocen ni se estimulan. Hay padres que coartan el entusiasmo natural del hijo por aprender; tienen miedo a “atiborrar su mente” o a que se vuelva un fanfarrón.

Con frecuencia, los padres fomentan capacidades intelectuales, artísticas o prácticas manifiestas. Pero no notan que hay necesidades emocionales, que deben ser satisfechas, para que la capacidad y el talento puedan realizarse de hecho. Estas necesidades son: tener la sensación de seguridad, pertenencia, respeto y aprecio. Hay talentos en potencia que con frecuencia se convierten en problema o incluso llevan a situaciones de enfermedad, cuando no pueden realizarse.

Los padres comprensivos hacen sentir al niño su cariño y se preocupan de atender a sus necesidades, sin dejarse ablandar. Así protegen al niño, tanto de una libertad sin límites, para hacer siempre lo que quiera, como de un ambiente autoritario, arbitrario y restringido. El niño tiene la libertad de experimentar, de ver lo que pasa, de hacer amistades y de disfrutar de la compañía de los adultos que vienen de visita. Tiene una serie de posibilidades para expresar sus intereses intelectuales normales. Pero no se le impulsa ni se le obliga. Un niño que es presionado por sus padres puede desarrollar una resistencia al aprendizaje. En circunstancias normales sin embargo encontrará por sí mismo placer en ello de forma completamente natural.

EL HOGAR CREATIVO Y POTENCIADOR

La ayuda que dan los padres a sus hijos para que superen los problemas de la vida, no son informaciones ni saberes – esto se lo proporcionan en el colegio y en la Universidad. En nuestro mundo que está en constante cambio, el saber que adquieren los niños hoy de nosotros no es, por lo demás, adecuado cuando sean mayores. La ayuda que pueden dar los padres es de naturaleza general, una especie de base para todo lo que los niños harán, sea cual sea la dirección hacia la que se dirijan, es decir un enfoque básico creativo. Muchos científicos afirman que la comunicación con el entorno comienza por la creatividad y de ahí que nunca sea

demasiado pronto para empezar, siendo la educación artística el medio para una educación general creativa. Si un niño desarrolla una sensibilidad hacia los materiales y sus peculiaridades, está abierto a la observación del entorno y relaciona entre sí los objetos percibidos, aprende con el tiempo a aplicar estas capacidades también a otros campos.

En ello juegan los padres un papel importante, pues ellos pueden animar al niño a ser creativo ya en los primeros años. Los padres no debieran rodear al niño nunca con demasiado orden, para que no esté obligado a mantener ese orden. Deberían hacer que el niño se fije en objetos, para estimular de esta manera su propia percepción. Y hacer que vea, oiga y toque cosas, para abrirle el acceso al entorno. Los niños reciben las primeras impresiones en gran parte por el sentido del tacto. Toda experiencia del contacto y de la comunicación se realiza primero por la acción de tocar. El sentido del tacto es tan importante porque por un lado señala el límite del yo mismo con el entorno y por otro, lo pone en contacto con él. Dándole a un niño a oler una flor, mostrándole un árbol con todos sus detalles, o dejándole pasar la mano por la piel de un gato, se han dado los primeros pasos en la creatividad. Debe enseñarse a los niños a usar los ojos no sólo para ver, sino también para mirar, los oídos no sólo para oír, sino para escuchar atentamente, las manos, no sólo para coger, sino para tocar y sentir.

Educando a los niños para que desarrollen la creatividad artística, se vuelven en conjunto más creativos. Si se aprende a tener sensibilidad frente a un problema y flexibilidad en el arte, podrá transferirse también a otros campos, porque de esta manera se gana seguridad. Si uno se siente seguro en un campo, se atreve también a abordar otro.

Es por lo tanto, en el fondo, la seguridad psicológica la que posibilita la transmisión de la creatividad de un campo a otro. Por eso, toda educación debería fomentar al principio esta seguridad. Otra condición previa de la educación de la creatividad es la libertad concedida, que se experimenta durante la actividad creativa. Investigaciones sobre personas creativas demuestran que ya de niños se les dio libertad para investigar en su entorno. Los padres reaccionaron con respeto ante las ideas de los niños, tenían confianza en sus decisiones y les hicieron ver claro, que ellos esperaban del niño un comportamiento creativo independiente. La libertad concedida, como también la escasa presión sobre el niño en relación con un comportamiento conformista, fueron sin lugar a dudas de gran importancia para su desarrollo.

Otra tarea en la educación creativa es por lo tanto, explicar al niño que para un aprendizaje creativo es necesaria una disposición determinada: el niño tiene que saber que de él se espera que sea creativo. Esto no significa que haya que poner al niño bajo presión y apremiarle para que realice trabajos, sino que se refiere a su acceso general al entorno. Si los padres mismos son creativos y muestran al niño esta actitud creativa con su ejemplo personal, esto no es difícil de transmitir.

Hemos hecho investigaciones sobre las diferencias entre familias que no tienen ningún niño superdotado, las que tienen un niño superdotado y las que tienen dos o más niños superdotados. El fondo socio – económico no tenía ninguna influencia en el desarrollo de los niños. En cambio, el talento de los niños había

quedado marcado por los estímulos de la casa paterna, como libros, imágenes, excursiones, viajes. El rendimiento de los padres en sus estudios, sobre todo los de la madre, mostró una alta correlación con la sobredotación de los hijos. Con respecto al trabajo de los padres o al estrés en su trabajo, no había diferencias. Grandes diferencias había sin embargo en lo que los padres hacen con los niños cuando están con ellos y en cómo lo hacen: Interacciones como conversaciones, participación del niño en los problemas de los padres, explicaciones sobre procesos intelectuales y planteamiento de cuestiones, utilización de la lengua y formas de expresión (analogías, metáforas), risas conjuntas, lo que quiere decir, indicaciones sobre el lado cómico de las cosas. Todo esto tiene una influencia significativa en el desarrollo del talento del niño. Otra diferencia había también en el grado de constancia, franqueza y libertad que los padres se conceden a sí mismos y al niño. Especialmente importante para los niños es finalmente el ejemplo personal de los padres, especialmente el del padre.

PROBLEMAS QUE VEN LOS PADRES EN SUS HIJOS SUPERDOTADOS

En nuestro primer encuentro con nuestros grupos de padres les pedimos que expongan sus problemas. Estos problemas se refieren a los mismos padres y a lo que ellos ven en sus hijos. La mayoría tiene en común problemas con la discrepancia entre el desarrollo intelectual y el emocional, que también repercute en las relaciones sociales de los niños, problemas con el conformismo o el perfeccionismo de los niños o el problema del “underachiever” (menos rendidor, nivel de rendimiento más bajo del corriente).

A muchos padres, ya desde el primer encuentro, se les quita un peso de encima porque ven que hay otros con problemas parecidos a los suyos. Después del último encuentro oímos a menudo, que antes habían pensado que los problemas eran del niño, mientras que después del curso para padres, reconocen su participación. Formamos los grupos, a ser posible, según la edad de los niños, porque los problemas pueden ser diferentes en cada grupo de edad. Pero cuando los padres tienen dos o tres niños superdotados – de éstos tenemos muchos – tienen también que incluirse otros niveles de edad, lo que a veces resulta muy instructivo.

De los niños de 6 – 9 años oímos con frecuencia que son soñadores, llorones, sensibles, furiosos, vulnerables, temerosos, vergonzosos, inseguros, que necesitaban mucho refuerzo, exigían mucha atención, estaban aburridos con frecuencia, no podían perder, tenían que ser siempre los mejores y sobre todo, tenían que estar siempre en el centro de atención. Todas estas cualidades las vemos como características típicas de la discrepancia en el desarrollo de los diversos aspectos de la personalidad del niño. Los padres a menudo no pueden imaginarse que esas formas de conducta cambien.

Una madre exponía sus experiencias de esta forma: “Hablo con el niño sobre las cosas más interesantes como si fuera un amigo de mi misma edad, y a continuación se comporta como su hermano de tres años. Yo no soy capaz de cambiar tan rápidamente y me comporto entonces igualmente como un niño”.

Muchos padres se dejan envolver en discusiones con sus hijos, y ello le conviene al niño, pues así está en el centro del interés. Utiliza su inteligencia para manipular. Esto lo intenta el niño también en el colegio, lo que le crea problemas; si este problema tiene su continuación en casa, consigue el niño, también en su casa, ser el centro de atención. Con ello supera también sus celos hacia sus hermanos menores, y atrae su atención hacia sí mismo. Estas maneras de comportarse dificultan mucho las relaciones con los compañeros de su misma edad y por eso oímos con frecuencia que estos niños no tienen amigos.

Estos niños tienen accesos de rabia normalmente porque no pueden perder y siempre tienen que ganar. No pueden entender que haya otros mejores que ellos, ya que en el colegio son siempre los mejores. El pequeño Noam vino a nuestro curso sobre “Juegos matemáticos”. Un día en que fui al curso me encontré a Noam llorando furioso, señaló a su compañero de juegos y dijo: “No me deja ganar”. “¿Por qué crees que no te quiere dejar ganar?” “¿A lo mejor juega mejor que tú?” le pregunté. A lo que Noam, completamente convencido, contestó: “Esto no puede ser. Hasta ahora he ganado en todos los juegos”.

Con mucha frecuencia a estos niños no les sale bien una cosa porque son más rápidos en el pensamiento que lo que pueden seguir y realizar los movimientos de su cuerpo. A estos niños procuramos integrarlos en nuestros cursos, en los que trabajen mucho con las manos. Pero no es fácil motivarles para ello, pues no quieren más que una cosa: ¡Saber! La mayoría de las veces se quejan enseguida de que el curso les resulta muy aburrido. El aburrimiento no surge forzosamente porque el material educativo no sea suficientemente interesante. Es a menudo la expresión del niño por la falta de atención que experimenta en el Kindergarten, en el colegio, y en nuestros cursos, al no ser ya, de repente, el centro de atención como en su casa.

Problemas con los deberes había ya antes, pero con los de 8 – 12 años se acentúan especialmente. Para estos niños, los deberes son pérdida de tiempo; pues en ese tiempo podrían aprender cosas nuevas. En clase, con frecuencia, leen los ejercicios en una hoja en blanco, a lo que los profesores se sienten impotentes. Discuten largamente por qué el profesor enseña de una manera o de otra, y lo que enseña, pues lo que no es interesante para el niño, según su opinión, no debería enseñarse. Con frecuencia, los superdotados son muy dominantes en clase y tienen siempre que tener razón. Exigen los mismos derechos que los padres, sin asumir también los deberes. No acepten la autoridad ni ninguna limitación y para con sus hermanos y amigos son muy agresivos, sobre todo, verbalmente.

Muchos padres hablan de los superdotados “underachiever”. Estos niños son retraídos, se vuelven reservados, no tienen amigos, no se interesan por nada, están distraídos y olvidadizos. Si por fin hacen algo, lo abandonan inmediatamente si tienen la mínima dificultad. En estos casos tenemos que hacer salir las agresiones interiorizadas, como lo he descrito en el capítulo sobre la agresión. También existe el “underachiever” que reprime conscientemente sus potenciales para no ser distinto de sus amigos. Por lo tanto, si sus amigos tienen malas notas, hará lo posible para no ser mejor que ellos. Lo hace para conseguir la integración social, acaso también para evitar la soledad. Las niñas muestran esta conducta con más frecuencia que los niños, ya que sitúan sus prioridades en las relaciones interpersonales.

Muchos padres hablan del “aislamiento” del niño – que prefiere estar solo a estar con otros de su misma edad. Normalmente son los superdotados introvertidos, que tienen que reflexionar sobre todo. En conversaciones con estos niños oímos que disfrutan cuando están solos, que lo necesitan para pensar sobre cosas que les interesan, para probarlas y para experimentar. A nuestra pregunta de si no sienten la necesidad de hablar con amigos, contestan que tienen amigos de la misma edad en el colegio y que si les apetece, pueden contactar con ellos casi siempre. Que en realidad estaban muy contentos de poder estar solos, y que no entendían a sus padres cuando los mandaban siempre de nuevo a estar con amigos o les imponían el tener amigos.

Con frecuencia oímos de los padres, que hay niños jóvenes y mayores que amenazan con el suicidio. Se dan cuenta rápidamente que pueden así atemorizar a sus padres, especialmente a su madre, y entonces los padres se vuelven complacientes. Con frecuencia, a los niños les interesa la muerte, y hacen muchas preguntas sobre el tema. Soy partidaria de hablarles clara y abiertamente, en lugar de contarles cuentos o de utilizar eufemismos, como p.ej.: que los muertos están en el cielo. Una niña pequeña, cuyos padres sitúan a la querida abuelita muerta en el paraíso celestial, me dijo:”Yo tengo que obedecer ahora siempre y no puedo hacer nada prohibido, porque la abuela lo ve todo desde arriba y se enfada“.

Si un niño habla de suicidio, debería uno abordar la cuestión y pedirle que piense hasta el final, lo que significa en realidad la muerte, lo irreversible que es, lo que podría perder cuando esté muerto etc. Hablar de suicidio es para los niños a menudo una “façon de parler”, para no hablar de otra cosa. En conversaciones sobre los motivos por los que quieren cometer suicidio, no se debe de ninguna forma en ningún caso quitarle importancia al sentimiento de un niño.

Hay niños que se lamentan que están solos, de que no encuentran amigos. Cuando hablamos con ellos, nos damos cuenta entonces que sólo quieren tener “un amigo perfecto”, que piense exactamente igual que ellos y que tenga los mismos intereses. Estos niños tampoco encuentran amigos entre los igualmente superdotados, porque todavía no tienen suficiente madurez para escuchar también a los otros, para verlos y comprenderlos.

Con los niños de 10 – 12 años pueden aparecer los mismos problemas que he descrito ya; esto depende con frecuencia de cuándo han sido admitidos los niños en nuestro Instituto. En esta edad hay especiales problemas con el conformismo y el perfeccionismo. Los conformistas sólo quieren estar con sus amigos en el grupo de trabajo. Muchas veces critican los padres la mala influencia de los amigos. Y en estos casos, no es la influencia de los amigos mala necesariamente, sino el impulso del niño a estar de acuerdo con sus amigos. Este conformismo suele ser el motivo por el cual los niños no quieren ser jefes de su grupo. No quieren ser distintos, y de ahí tampoco quieren asumir la responsabilidad. El perfeccionismo se basa en la misma inseguridad existencial que el conformismo y la aversión a asumir la responsabilidad. Los perfeccionistas van siempre sólo por el camino conocido y trillado del resultado seguro. Por eso no se atreven a aportar su creatividad. En esta edad se añaden naturalmente todos los problemas de la adolescencia, que pueden ser muy fuertes en algunos superdotados, precisamente porque se pueden expresar tan bien.

Según mi experiencia con grupos de padres, muchos de estos tienen exactamente las mismas cualidades que les molestan en sus hijos. Tenemos a la madre, amante del orden, que se queja del perfeccionismo de su hijo, al padre inseguro, que respeta todas las normas, sobre su niño conformista, a la madre insegura, sobre la vergüenza e inseguridad de su hija pequeña, al padre muy reservado, que se lamenta de su hijo introvertido y carente de contactos. Hay padres, que siempre llegan tarde a nuestros encuentros, que critican la falta de disciplina de sus hijos; un padre, que discutía siempre sobre nuestros precios, antes de pagar, censuraba el cálculo tacaño de su hijo; una abogada, que discutía sobre todo antes de aceptar un consejo nuestro, criticó que su hijo tenía que discutir y filosofar sobre esto y lo otro. Un padre inteligente dijo una vez: ”Cuando llego a casa después de un largo día de trabajo, quisiera ser yo mismo niño y no ocuparme de las niñerías de mi hijo”.

¿Es esto genético, o está condicionado por el entorno?, ¿Es realmente tan importante contestar a esta pregunta? De lo que se trata es que los padres se den cuenta de su participación en la conducta de su hijo. Lo que no han hecho para sus propios padres o para su pareja -, lo hacen quizás para su hijo y cambian su conducta.

Los padres deben saber que son los primeros y más importantes profesores e sus hijos. No enseñan sólo conocimientos, sino también experiencias de la vida. Los padres son los modelos de la vida para sus hijos. El ejemplo personal, que el niño primero imita y después, por identificación interioriza e integra.

En los últimos siglos – y también hoy todavía en algunas culturas -, los niños aprenden la realidad por medio del juego, que imita la actividad de los adultos (piénsese en los cuadros de von Brueghel). Hasta la segunda mitad des siglo XX no se desarrollaron juegos que respondan a las necesidades del niño y que también provoquen capacidades en el niño.

Muchos padres creen que es importante desde el punto de vista educativo, jugar con los niños como niños, ser sólo “amigos” de sus hijos. De esta forma, a los niños les faltan figuras con las que identificarse, que les encarnen valores, que no sean sus amigos, sino sus padres, que viven su propia vida. Como me decía un hombre de 22 años: “Mis padres quieren ser mis amigos. Amigos he tenido muchos, pero padres no he tenido ninguno”.

EL DESARROLLO DE ÁMBITOS DE INTERESES

El modelo personal de los padres también es muy importante para el desarrollo de ámbitos de intereses, especiales, en el niño. Este desarrollo específico corresponde aproximadamente a las fases del desarrollo general.

En la **primera fase,** aproximadamente hasta los 7 años, el niño aprende todo por imitación, por juego e interacción con el entorno inmediato. En este tiempo, la conducta de los padres es decisiva para el desarrollo general y para los intereses

específicos. Padres, que se ocupan del entorno, que leen, juegan, muestran intereses diversos, son el mejor modelo para el niño en su desarrollo. Así el niño, por su parte, reacciona a su entorno, busca relacionarse con él y se atreve a jugar con cosas y a establecer relaciones entre ellas.

Esto sucede si se deja colaborar al niño. Cuando la madre, por ejemplo, repara la radio, puede estar el niño junto a ella y le puede explicar lo que hace en ese momento; en algún caso, puede colaborar con un pequeño martillo o destornillador. Cuando el padre está ocupado redactando un escrito, el niño puede estar a su lado con sus dibujos. Cuando los padres hacen un pastel, puede el niño, ya desde la edad más temprana, hacer su propia masa. Un niño así acostumbrado, estará también dispuesto a hacerse cargo de obligaciones domésticas, cuando ve el modelo y participa activamente en la vida de la familia. Si el padre recoge los platos después de comer, lo hará el niño también ya desde muy temprana edad. La manera de desarrollar el niño sus obligaciones, su compromiso, y sus intereses depende completamente del ejemplo personal, del objeto de imitación, y del juego interiorizado. Porque se trata también de participar en los intereses, éxitos, y fracasos de los padres. Yo personalmente, le doy mucha importancia a una comida en común al día, en la que todos los miembros de la familia pueden decir y comentar sus alegrías, preocupaciones e intereses. Los niños aprenden mucho así.

Investigaciones cualificadas han llegado a la conclusión, de que las experiencias tempranas que tienen los niños debidas al interés activo o también pasivo de los padres, les llevó como adultos a destacar mucho en ese campo. Los padres, sin embargo, tienen que tener en cuenta que aunque pueden animar al niño, no le deben agobiar con grandes expectativas. “Estimular, pero no presionar”, es la divisa, aún cuando resulte difícil.

Pinturas y papel, p.ej., deberían formar parte de la estimulación, del entorno del niño, y no necesariamente tienen que estar guardados en un sitio especial. El niño reaccionará a este estímulo si no tiene miedo a la reacción de sus padres, en el caso de que se ensucie o de que ensucie la habitación. Un orden demasiado rígido, limita al niño, le hace inseguro y más tarde quizás, también obsesivo.

La influencia de los padres en esta fase del desarrollo es decisiva. Esto vale para todos los niños, pero especialmente para los superdotados. Se trata en esto, como se ha dicho ya, de la influencia por modelo personal; por las posibilidades de descubrir cosas en el entorno del niño, de investigar y trabajar activamente en ellas; de que en las conversaciones, se explique el entorno del niño y el de los padres; finalmente, por el cuidado de despertar un interés especial, sin descuidar, sin embargo, otros campos.

La **segunda fase** empieza con 7 – 8 años. En este tiempo se acumula el saber y se adquieren destrezas y métodos de trabajo. Está vigente el lema “Si una cosa vale para hacer, hay que hacerla bien”. Pero tampoco ahora hay que poner muy alto las expectativas. Hay que estimular las capacidades del niño sin esperar al mismo tiempo la perfección. El colegio y los profesores son ahora colegas de los padres en el desarrollo del niño, pero los padres no deben contar con que el colegio satisfaga todos los intereses del niño. Si un niño tiene un interés especial por algo, este interés debe cuidarse también en esta fase del desarrollo como una cosa común de la familia.

Todo centro de enseñanza –incluso los de niños superdotados– pone al niño en un sistema de referencia fijo, de los niños de su misma edad y del saber en general. La individualidad del niño superdotado tiene que seguir siendo desarrollada en casa o en el ámbito extracurricular. No es fácil para los padres encontrar los libros y materiales adecuados para hacer experimentos, o las medidas adecuadas para ayudarle. Pues debe evitarse una especialización demasiado estrecha. Al niño deben ofrecérsele diversas posibilidades, para que pueda descubrir también para sí mismo otros campos. He visto en muchos pacientes adultos, cómo, años después de los estudios, que habían seguido según el ámbito de intereses de la infancia, tuvieron que descubrir la estrechez del mundo de sus experiencias personales. Se habían comprometido demasiado pronto con una especialidad y habían excluido todo lo demás. Esto es frecuente, p.ej., en el campo de las matemáticas. En los niños especialmente dotados para la música, el tiempo dedicado a los ejercicios prácticos puede ser muy gravoso para el niño. Queda poco tiempo para otros intereses y para salir con los amigos. Pero si los padres no se toman a sí mismos y al niño demasiado en serio, y mantienen despierto lo lúdico en sí mismos y en el niño, se puede en estos casos entablar y desarrollar relaciones con el poco tiempo disponible.

Si los niños, en esta edad, van al colegio de mala gana, los padres deben explicarles que el colegio no sólo está ahí para aprender, sino también para estar con sus compañeros de su misma edad, y que esta interacción con niños de la misma edad es tan importante para su vida como el saber, porque la interacción es parte de la vida. Hasta el más destacado científico necesita tener su equipo y el músico más inspirado tiene que poder trabajar con la orquesta. El marco que impone el colegio, es la ampliación del marco de su casa con sus métodos, medios y leyes, y prepara al niño para otras ampliaciones posteriores en su vida. La integración de otros ambientes en la vida depende de estas experiencias tempranas durante el crecimiento del niño, lo que quiere decir, que depende de los padres.

La **tercera fase** es la de la regularidad, la generalización y la de la creación de modelos y conclusiones con vistas también al campo de interés específico. Con aproximadamente 12 años (lo que no quiere decir que para algunos superdotados no llegue mucho antes) empieza el niño a ver los aspectos más generales de las cosas. Ya puede por sí mismo descubrir reglas; puede formarse modelos, según los que poder pensar y obrar. El peligro en esta edad es que los modelos se ordenan en categorías demasiado estrechas y las cosas se perciben desde un punto de vista limitado. Pero esto lo necesitan los niños para superar la inseguridad que surge en la temprana adolescencia. Los padres pueden ayudar escuchando a sus hijos con sus problemas, contándoles sus propios problemas y cómo se las arreglan con ellos. También aquí es muy importante el ejemplo personal de los padres. El niño necesita la alabanza de sus padres por los experimentos en su campo de interés, porque de otra forma, apenas recibe la aprobación de lo que hace. En esta fase, el niño, que hasta ahora ha buscado y recibido nuevos alicientes, tiene que mantener cierta rutina, lo que no siempre consigue. Pues es aburrido ir todos los días al colegio, hacer después los deberes y tener poco tiempo para lo que es, en realidad, interesante.

Es muy sensato animar a los niños de 12 – 14 años a realizar actividades deportivas. Pues el deporte posibilita otra clase de comparación con otros niños de

la misma edad; entonces les puede quedar claro a los niños superdotados que otros – aunque intelectualmente estén menos dotados – en otros terrenos pueden ser mejores. De todas las formas, con frecuencia es difícil motivar para el deporte a niños superdotados. Porque no les gusta hacer cosas en las que no sean los mejores. Pero si el padre va con el niño o la madre con la niña a practicar judo o a nadar, puede ayudar ese ejemplo personal. (No es imprescindible que vayan separados por sexos, pero es necesario posibilitar que se identifiquen con su propio sexo). Tenemos que preparar en esta edad medios y maneras para poder utilizar la agresión como energía en la edad de la adolescencia que sigue a continuación. Un ejemplo son los deportes, excursiones, y otras actividades físicas.

Con respecto al ámbito de interés especial, tienen que crearse nuevas posibilidades. Puede ayudar a los niños el participar en un certamen o concurso de televisión sobre su campo de interés o emprender proyectos individuales por diversos motivos. Es importante que el niño aprenda a autoevaluarse y medirse en su campo, para ser consciente de su capacidad. Con frecuencia encuentra también un mentor que le dirija. Muchos adultos superdotados cuentan que teniendo 15 o 16 años fueron animados por un profesor, un tío o una tía o cualquier otra persona con los mismos intereses.

Los padres no pueden continuar siguiendo al niño en su campo, pero tienen que estar ahí para escucharlo, posibilitarle contactos y participar en sus alegrías y decepciones.

La **cuarta fase** es la de las connotaciones, interpretaciones y proyecciones del campo de sus intereses a otros campos del saber y de la vida. En esta fase del chico casi adulto, con 17 – 18 años, los niños superdotados ya dependen de sí mismos. Tienen en sí las posibilidades de desarrollar otros modelos, nuevas relaciones, interpretaciones y proyecciones más profundas. Poder dejar al niño perseguir sus fines en paz y reconocer que ya no es un niño, pero a pesar de ello estar a su lado y aceptar también su superioridad – esta es la colaboración de los padres en esta fase.

Estas cuatro fases se pueden extender a etapas de la vida más cortas o también más largas. Con nuestros superdotados vemos que el proceso en ellos transcurre más rápido que en otros niños. Podemos por ello comparar la relación del niño con su campo de interés con una relación amorosa. La primera fase es la del enamoramiento, la segunda sirve para ir conociendo al objeto amado, en la fase tercera se reconoce lo que es propio del objeto amado y en la cuarta se relaciona el sentido de este amor con todo el mundo de la experiencia del amante. A todo esto, el niño tiene que haber aprendido de sus padres el amor y también la seguridad para jugar con las cosas que le rodean.

Como Norbert Wiener, él también un niño superdotado, decía, Galathea necesita de su Pygmalion.
Sin su espíritu y su amor no puede ser llamada a la vida.

SUPERDOTAÇÃO/ALTAS HABILIDADES: PRESSUPOSTOS E SUBSÍDIOS PARA A AÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Drª . Soraia Napoleão Freitas
Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul (Brasil)
Professora do Departamento de Educação Especial
e do Programa de Pós-graduação em Educação
soraianf@ce.ufsm.br

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir o processo educacional de alunos com altas habilidades/superdotação, a partir das experiências vivenciadas na realização do projeto de pesquisa *Da identificação à orientação de alunos portadores de altas habilidades*, financiado pelo PIBIC – CNPq/Brasil. Tal projeto tem como objetivo oportunizar a discussão sobre as altas habilidades/superdotação, buscando sensibilizar a comunidade de Santa Maria/RS e região quanto àimportância do tema e da necessidade de maior envolvimento dos segmentos responsáveis pelas políticas públicas na proposição de projetos que visem ao desenvolvimento dos potenciais humanos, em todos os níveis. Segundo a Política Nacional de Educação Especial (1994) são portadores de altas habilidades (superdotados) aqueles que apresentam desempenho acima da média ou potencialidade elevada em aspectos isolados ou combinados de áreas como capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes cênicas, plásticas, musicais e habilidades psicomotoras. Nessa perspectiva, atender às necessidades singulares dos alunos com altas habilidades/superdotados significa considerar os fatores socioculturais e a história de cada um, bem como suas características pessoais. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, tanto por meio de incrementos na intervenção pedagógica quanto de medidas extras que atendam às necessidades individuais. Logo, cabe ao professor da escola inclusiva reconhecer e responder no cotidiano escolar às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como, acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando, com isso, uma educação de qualidade. Nesse sentido, entende-se que é no entrelaçamento da educação geral, da educação especial e da proposta de educação para todos, nas suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas, que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais – superdotada, com altas habilidades, seja implementado.

INCLUSÃO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS ATUAIS

A perspectiva de educação para todos, constitui um grande desafio, pois a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização. Este cenário existe apesar dos esforços governamentais e de grupos organizados da sociedade civil, que visam à

universalização do ensino. Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação, em nosso país, e às aspirações de quantos almejam seu desenvolvimento e progresso.

A universalização do acesso ao ensino fundamental e a expansão do ensino médio, o significativo percentual de pessoas analfabetas, os altos índices de repetência e evasão escolar, a precária formação dos docentes, as inadequadas condições físicas e materiais das escolas e a insuficiente qualidade do ensino diante das conquistas da modernidade, são obstáculos a serem superados na educação brasileira; esses fatores impedem ou dificultam o acesso ou a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de escolas regulares, tanto para os deficientes como para os alunos com altas habilidades/superdotados.

A educação inclusiva deve ser vista, portanto, como uma parcela das conquistas de inclusão social, figurando ao lado de definições relativas, à políticas de distribuição de renda, de emprego, de moradia, de transporte e, principalmente de educação.

Sob esse ângulo, a educação tem como finalidade primordial favorecer a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mediando junto aos alunos a capacidade destes utilizarem esse conhecimento, tanto para a produção de novos saberes, como para o exercício da cidadania, respeitando a diversidade (1) cultural e suas características pessoais.

A atenção à diversidade, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) deve concretizar-se em medidas que levem em conta não só de que o aluno dispõe, mas seus interesses e motivações. Nessa perspectiva, atender às necessidades singulares dos alunos superdotados/altas habilidades significa considerar, os fatores socioculturais e a história de cada um, bem como suas características pessoais. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, tanto por meio de incrementos na intervenção pedagógica quanto de medidas extras que atendam às necessidades individuais.

PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS

A Política Nacional de Educação Especial (1994) considera portadores de altas habilidades (superdotados) aqueles que apresentam desempenho acima da média ou potencialidade elevada em aspectos isolados ou combinados de áreas como capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes cênicas, plásticas, musicais e habilidades psicomotoras.

A Lei 9394/96 (LDBEN), no capítulo de Educação Especial (Brasil, 1996, p.22) estava assumindo que:

> PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS: É a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas **ou altas habilidades,** necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais [grifos nossos].

Nela já se incorporava o termo **altas habilidades** (2), utilizado pelo Conselho Europeu para Altas Habilidades, que o Ministério de Educação passou a adotar para os *superdotados*.

A LDBEN (Brasil, 1996, pp.14-5) inclui os alunos com altas habilidades/superdotados, ao prever o seu atendimento no inciso II do Artigo 59, que refere a "aceleração *para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados"* e, no inciso IV, que garante a educação especial para o trabalho também *"[...] para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora",* assim como já o fizera a Política Nacional de Educação.

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (MEC/SEF/SEESP, 1999, p.23) definem que a expressão necessidades educacionais especiais refere-se às necessidades de crianças e jovens decorrentes de *sua elevada capacidade* ou de suas dificuldades para aprender e que essas necessidades estão associadas *"[...] portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s)"*. Assim como o Parecer Nº 17 o fez posteriormente, este dispositivo, embora queira desvincular as necessidades especiais de *deficiência(s)*, entende que elas são decorrentes de uma *dificuldade de aprendizagem do aluno* (e não da escola), que não é propriamente o caso do aluno com altas habilidades.

O Parecer CNE/CEB Nº 17 (Brasil, 2001, p.19) reconhece os alunos com Altas Habilidades/Superdotados, como um dos segmentos da comunidade discriminado e àmargem do sistema educacional:

> É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, 'brilhantes' e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como, por exemplo, o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento.

A Resolução 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fundamentada no Parecer 17/01, afirma que a ação da educação especial se amplia, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

Assume que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente. Conceitua como alunos que apresentam necessidades educacionais especiais com altas habilidades os que, durante o processo educacional, apresentarem grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. A diretriz, baseada no artigo 59 da LDB/96, coloca que é necessário assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às necessidades dos educandos portadores de necessidades especiais.

AÇÃO DOCENTE: SUBSÍDIOS PARA COTIDIANO ESCOLAR

O professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como, acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem assegurando com isso uma educação de qualidade. Porém, só a formação do professor não é o suficiente para o estímulo da criatividade e das inteligências individuais dos alunos, pois além da ação docente em sala de aula existem outros fatores que devem ser levados em consideração, como o currículo apropriado e flexibilizado que conduzirá à práticas pedagógicas realmente heterogêneas.

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. Deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades.

> Ao professor da sala de aula comum é imprescindível que esteja preparado para receber o *novo aluno*, para que a inclusão não seja somente física, mas haja uma aprendizagem significativa para todos. Para que haja uma aprendizagem é necessário saber o que o professor pensa, suas expectativas, suas ansiedades em relação ao diferente. É preciso saber, também, o que esse professor necessita e o que ele almeja... (Mantoan, 2003)

Conhecer, portanto, as características individuais dos alunos superdotados/com altas habilidades, e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades é condição para que se estabeleça o vínculo necessário entre o ensino e a aprendizagem. Evidentemente não é tarefa do professor estabelecer diagnósticos. Espera-se dele, sim, uma postura de observação que lhe permita identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações.

O trabalho docente, tendo como mecanismo o estímulo das inteligências individuais, por meio da criatividade pode ser um instrumento para a flexibilização do currículo nas séries inicias do ensino fundamental, uma vez que não é difícil reconhecer a relevância do estímulo à capacidade criadora infantil no âmbito da educação escolar nem o seu papel e importância para o desenvolvimento cultural da criança. Nesse desenvolvimento cultural a memória, a fantasia e a imaginação são funções psicológicas complexas e dialeticamente interrelacionadas.

O estímulo das potencialidades de cada aluno no cotidiano escolar deve ser trabalhado por práticas pedagógicas heterogêneas que levem em conta a singularidade e a complexidade dos sujeitos. Ou seja, promover as inteligências individuais por meio da criatividade na infância reside no fato delas auxiliarem o aluno na superação da estreita e difícil passagem ao amplo funcionamento de sua imaginação e das suas potencialidades.

A formação do professor para as séries inicias do ensino fundamental deve contemplar os conhecimentos científicos a cerca do desenvolvimento, dos processos de aprendizagem e da criatividade para o estímulo das diferentes inteligências dos alunos, uma vez que o estudo dessas áreas do conhecimento permitem ao professor o reconhecimento no aluno do domínio do funcionamento da representação simbólica da linguagem e da criação de idéias, que auxiliam no desenvolvimento do pensamento.

Na formação profissional importam as questões relativas aos seus objetivos e à sua fundamentação, que determinam o planejamento e a vivência do processo. São questões aparentemente simples, contidas no quotidiano das ações. Tal aparente simplicidade, no entanto, pode conduzir a propostas já desgastadas pelo uso, vinculadas a modelos superados, que não abrem oportunidades para a percepção de novos ângulos e a busca de soluções para uma educação mergulhada em crise, que já não corresponde às expectativas de seus protagonistas nem da sociedade.

A resistência à inclusão é devida, freqüentemente, na opinião dos professores ao despreparo para as atividades dela decorrentes (Mittler 2003 pp.78 e 79). Interroga-se sobre as representações do professor sobre a educação inclusiva, sobre o seu papel e as suas necessidades de formação para transformar sua prática, tornando-a viva e dinâmica num quadro de diferenças. Pode-se afirmar, com Mittler (2003, p.182) que o obstáculo principal à inclusão está subjacente às crenças e atitudes, e não se vincula, necessariamente, à ausência de capacitação das escolas e dos professores.

> Um obstáculo pervasivo às mudanças está na base da mística e da mitologia que foram criadas ao redor da educação de alunos com necessidades educacionais especiais (...) Apenas o fato de que os serviços especiais existem reforça profundamente as crenças de que a formação especial e a perícia são necessárias para ensinar *estas crianças* e que a perícia está, por definição, ausente das escolas regulares (...) Em decorrência desta crença e de outras (...)– os professores se vêm como reprodutores do saber formal e esperam uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico pré-definidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas ditas escolas inclusivas (Mittler, 2003, p.182).

Faz-se necessário que os professores e as escolas estejam convencidos da necessidade e da viabilidade de transformação da sua prática, para que busquem construir condições psíquicas e profissionais adequadas ao trabalho de inclusão de todos os alunos. A ausência de tal convicção impede a construção de um currículo suficientemente amplo e adequado para atender às necessidades desses alunos e da sociedade. Impede também a redefinição de critérios de agrupamento de alunos, de avaliação de rendimento e de valorização de conquistas.

No Brasil, as pesquisas e o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotados não são tão recentes como se costuma pensar. Helena Antipoff (1992) foi pioneira na área, começando a escrever sobre o tema em 1929.

Entre 1929 e 1931, o Instituto de Psicologia de Recife também realizou experiências pioneiras, aplicando diferentes testes para detectar alunos com superdotação/altas habilidades (Novaes, 1979).

O primeiro atendimento foi implantado por Helena Antipoff, em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, que reunia alunos com superdotação/altas habilidades**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** dos colégios da zona sul para estudar literatura, teatro e música (Novaes, 1979; Alencar e Fleith, 2001).

Em 1962, na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais, Helena Antipoff liderou uma experiência com crianças com superdotação/altas habilidades do meio rural e

da periferia urbana que ainda continua sendo desenvolvida pelo seu filho Daniel Antipoff (Novaes, 1979; Alencar e Fleith, 2001).

Os primeiros alertas oficiais para a questão das Altas Habilidades/Superdotação aparecem em 1967, com uma comissão do Ministério de Educação, encarregada de estabelecer os critérios para identificar e atender o aluno com **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, mas o movimento em prol da inclusão das **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** começa a ser deflagrado em 1971, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Novaes, 1979; Alencar e Fleith, 2001).

Destacam Alencar e Fleith (2001), Pérez (2003) e Alencar, Fleith e Blumen (2002, apud Pérez, 2004) que, a partir de 1979, o Brasil oferece serviços extremamente pontuais em pouco mais de 10 cidades do País, seja em projetos de órgãos vinculados à rede de ensino pública (Belém/PA; Brasília/DF; Curitiba/PR, Lavras/MG; Rio de Janeiro/RJ; Vitória/ES, Porto Alegre/RS) e privada (Rios de Janeiro/RJ, São Paulo/SP); instituições universitárias (Brasília/DF, Goiás/GO; São Paulo/SP; Rio de Janeiro/RJ; Santa Maria/RS) e de pesquisa (São João del Rei/MG; Programa Especial de Treinamento – PET, desenvolvido pela CAPES). Também existe um programa de atendimento nos Colégios Militares de Curitiba/PR, Juiz de Fora/MG; Porto Alegre e Santa Maria /RS e Rio de Janeiro/RJ, além do atendimento oferecido por ONGs (Curitiba/PR, Porto Alegre/RS, Rio de Janeiro/RJ e Vitória/ES).

Segundo Pérez (2004), no Rio Grande do Sul, as iniciativas estão concentradas em Porto Alegre e Santa Maria. O Colégio Militar de Porto Alegre, também localizado na capital, desenvolve, desde 1997, um projeto que atende 30 adolescentes, a partir da 6ª série do ensino fundamental, durante dois anos. De acordo com Araújo e Braga (2003, p.1), o projeto visa a *"[...] apoiar e enriquecer os alunos que apresentassem indicadores de altas habilidades"*, na forma de um programa de enriquecimento, por meio de encontros semanais de 1h15min que utilizam (p.3):

> [...] técnicas que privilegiam o desenvolvimento sensório-motor, o fazer artístico, a dramatização, o debate, a música, o desenvolvimento da auto-estima e da confiança, da meditação, da concentração, da consciência do eu e do outro, de olhares e pontos de vista diversificados e, como não poderia deixar de ser, da criatividade, que se faz presente e necessária em cada uma destas atividades.

A outra iniciativa desenvolvida atualmente no nosso Estado é a Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação – AGAAHSD, entidade não-governamental fundada em dezembro de 1981, que é integrada por Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, familiares, professores e profissionais de diversas áreas in (Pérez, 2004).

Em Santa Maria, a pesquisa *Da identificação à orientação de alunos portadores de altas habilidades*, coordenada pela Profª Drª Soraia Napoleão Freitas e financiada pelo PIBIC – CNPq/Brasil, tem como objetivo:

> Oportunizar discussão sobre as altas habilidades/superdotação, buscando sensibilizar a comunidade de Santa Maria/RS e região quanto à importância do tema e da necessidade de maior envolvimento dos segmentos responsáveis pelas políticas públicas na proposição de projetos que visem ao desenvolvimento dos potenciais humanos, em todos os níveis.

O Projeto "*Da identificação à orientação de alunos com altas habilidades/superdotados*", foi dividido em cinco fases:

Fase I:

- Preparar a comunidade envolvida no trabalho, a través de leituras discutidas, palestras de conscientização e esclarecimentos sobre a temática altas habilidades/superdotação;
- Entregar aos professores participantes da pesquisa uma Lista de 26 itens para Observação em sala de aula –utilizada pelo Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento- CEDET/Lavras/MG (Guenther, 2000). Esta Lista, ou Guia para Observação foi utilizada pelos professores da sala de aula regular como instrumento para indicar quais alunos apresentavam características de altas habilidades/superdotação;
- entrevistar os professores das séries anteriores e atuais dos alunos previamente selecionados (a partir da análise da Lista de indicadores pela equipe do projeto) como tendo características de altas habilidades/superdotação, com intuito, de obter maiores informações a respeito do histórico escolar desses alunos.

Fase II:

- Apresentar o projeto de pesquisa aos pais desses alunos no intuito de conscientizá-los sobre a importância de estimular e desenvolver as habilidades de seus filhos, para posteriormente, obter autorização para trabalhar diretamente com estas crianças;
- Elaborar e aplicar uma "avaliação pedagógica" abrangendo todas as áreas das inteligências múltiplas;
- Elaborar e aplicar, atividades pedagógicas que avaliam a área de interesse específico de cada educando.

Fase III:

- Encaminhar os alunos para uma avaliação psicológica realizada por uma Equipe Técnica do Departamento de Psicologia da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria/RS;
- Disponibilizar aos alunos identificados como tendo indicadores de altas habilidades/superdotados, atividades que englobem a área de interesse de cada um.

Fase IV:

- Solicitar aos respectivos Centros de Ensino da UFSM, recursos técnicos e humanos com o propósito de desenvolver o potencial desses alunos com altas habilidades/superdotação;
- Disponibilizar a esses educandos, juntamente com os Centros da UFSM, atividades extra-classe com a finalidade de desenvolver um Programa de Enriquecimento Escolar para eles.

Fase V:

- Proporcionar aos educandos encontros nos quais estes possam trocar experiências significativas, além de participarem de atividades integrativas/inclusivas;
- Acompanhar esses alunos no decorrer do ano letivo bem como propiciar orientação para seus pais e professores.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: O IDEAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

É no entrelaçamento da educação geral, a educação especial e a proposta de educação para todos, nas suas dimensões relacionadas às políticas públicas, à formação de professores e às práticas pedagógicas que se inicia a discussão em torno dos desafios, das possibilidades e das ações para que o processo de inclusão educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais – superdotada, com altas habilidades, seja implementado.

Com base na complexidade do ato educativo, consideramos que são necessários modelos de formação, cujos conteúdos estejam orientados para as exigências do conhecimento disciplinar e interdisciplinar da educação especial, tanto em sua dimensão teórica como prática, promovendo e facilitando o uso de metodologias e estratégias didáticas, que gerem modos de pensamento e ação, próprios a profissionais críticos-reflexivos, capazes de trabalhar coletivamente.

Tudo isso configura um conjunto de relações e circunstâncias complexas e diversificadas, que demandam políticas públicas condizentes e coerentes. Essa complexidade educacional é sempre singular e contextual, isto é, ocorre sempre em situações específicas, já que os alunos são todos diferentes uns dos outros.

NOTAS:

(1) O conceito de diversidade nos remete ao fato de que todos os alunos têm necessidades educacionais individuais próprias e específicas, para poderem usufruir as experiências de aprendizagem implícitas a sua socialização, cuja satisfação requer uma atenção pedagógica individualizada.

(2) O termo indicadores de altas habilidades admite que a pessoa que os apresenta, num determinado momento, possa, numa observação mais prolongada, vir a não apresentar mais estes indicadores. Fundamentalmente, o *contrário-também-verdadeiro* parece ser um dos motivos ocultos da dificuldade de identificação, especialmente dos alunos com altas habilidades produtivo-criativos, e um dos que comprova a necessidade de extrema atenção aos indicadores, visto que a falta de oportunidades para a manifestação das altas habilidades/superdotação pode ser um fator importante da *transparência* destes alunos (Pérez, 2004).

REFERÊNCIAS

Alencar, E.M.L.S. e Fleith, D.S. (2001): ***Superdotados: determinantes, educação e ajustamento.*** 2 ed. São Paulo: epu, 2001.

Araújo, L. e Braga, G. (2003): ***A experiência do Colégio Militar de Porto Alegre***. Porto Alegre, 9 jun (material não publicado).

MEC***. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional***. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp> Acesso em: 30 mar. 2002

MEC. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares - estratégias para***

a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. Disponível em: <http://www.educacaoonline. com.br> Acesso em: 30 mar. 2002.

MEC. Ministério de Educação. Colegiado: Câmara de Educação Básica. ***Parecer nº 17, de 03 de julho de 2001***. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www.mec.gov. br> Acesso em: 05 set. 2001.

Guenther, Z.C. (2000): **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes.

Mantoan, Mª .T.E. (2003): Inclusão escola: o que é? por que? como fazer? São Paulo: Moderna (Coleção Cotidiano Escolar).

Mittler, P. (2003): Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre, ArtMed.

Novaes, Mª .H. (1979): Desenvolvimento psicológico do superdotado. São Paulo: Atlas.

Pérez, S.G.P.B. (2003): Políticas públicas para pessoas com altas habilidades: uma análise de uma realidade que fala sem pensar. In Congresso Internacional de educação. Educação na América Latina nestes tempos de império. 3. São Leopoldo. ***Anais...*** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, cd-rom.

Pérez, S.G.P.B. (2004): Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades/superdotação produtivo-criativos. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre.

CRIATIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: TRÊS DÉCADAS DE PESQUISA

Eunice M.L.Soriano de Alencar
Ph.D. em Psicologia
Programa de Mestrado em Educação
Universidade Católica de Brasília
(Brasil)
ealencar@pos.ucb.br

RESUMO

O artigo apresenta um breve relato da trajetória da autora no estudo da criatividade no contexto educacional. Questões de pesquisa investigadas nas três últimas décadas, modelo que tem orientado a sua prática em programas de criatividade para estudantes, professores e outros profissionais de áreas diversas, além de alguns instrumentos construídos para a investigação de distintas variáveis relativas à criatividade, são descritos. O artigo finaliza com algumas considerações oriundas de seus estudos a respeito de criatividade.

INTRODUÇÃO

É o objetivo do artigo compartilhar com o leitor a nossa trajetória no estudo da criatividade no contexto educacional, tema que vem mobilizando o nosso interesse desde o final da década dos 60, quando tivemos oportunidade de conhecer o que vinha sendo investigado a esse respeito em universidades e centros de pesquisa dos Estados Unidos. Serão apresentados questões de pesquisa que têm sido alvo de nossas investigações, o modelo que tem orientado a nossa prática em programas de criatividade para estudantes e profissionais de áreas diversas e alguns instrumentos construídos para o estudo de distintas variáveis relativas àcriatividade. O artigo finaliza com algumas considerações oriundas da nossa prática e estudo da criatividade.

Como ponto de partida, gostaríamos, entretanto, de lembrar que a necessidade de uma educação mais criativa tem sido ressaltada por autores diversos, como Cropley (1997, 2004), Guilford (1950, 1971, 1979), Rogers (1959), MacKinnon (1959, 1970) e Torrance (1965, 1970, 1987, 1993, 1995), nos últimos 50 anos. Estes e outros autores, como Alencar (1992, 1993; Alencar & Fleith, 2001), Maslow (1969), May (1982) e Treffinger (1979), têm apontado distintas razões para a importância de se cultivar a criatividade e desenvolvê-la de forma mais plena ao longo da vida. Entre elas, poder-se-ia lembrar o reconhecimento de que a necessidade de criar é uma parte saudável do ser humano, sendo a atividade criativa acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem estar emocional e saúde mental. Uma segunda razão diz respeito ao cenário atual, caracterizado por incerteza, complexidade, progresso e mudanças que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial, gerando desafios

e problemas imprevisíveis, que requerem soluções criativas. Uma terceira é que sufocar o desenvolvimento do potencial criador equivale a limitar as possibilidades de uma realização plena e a expressão de talentos diversos.

QUESTÕES DE PESQUISA

Nas três últimas décadas, desenvolvemos um elenco grande de estudos, sobretudo no contexto educacional, no sentido de responder a distintas questões, como as especificadas a seguir:

- São os professores capazes de identificar os seus alunos mais e menos criativos?
- Professores mais criativos têm alunos mais criativos?
- Quais são os atributos e características de alunos que se destacam por suas habilidades criativas?
- Quais são as características do aluno ideal segundo os professores?
- Em que extensão traços de personalidade que favorecem a expressão da criatividade têm sido considerados relevantes de serem reforçados e estimulados por parte do corpo docente?
- Qual a percepção que os alunos têm de seu nível de criatividade?
- Como avaliam o nível de criatividade de seus professores e colegas? Eles se consideram, por exemplo, como mais ou menos criativos de que seus colegas e professores? É possível mudar esta percepção? É possível, por exemplo, por meio de um programa de criatividade, mudar a percepção do aluno quanto a seu grau de criatividade?
- Como favorecer o desenvolvimento do potencial criador?
- Qual o efeito de programas de criatividade em habilidades de pensamento criativo de alunos e professores?
- Os possíveis efeitos positivos de programas de criatividade permanecem ao longo do tempo ou desaparecem logo a seguir?
- Quais as características do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade, segundo estudantes de pós-graduação?
- Que barreiras à promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento e expressão da capacidade de criar dos alunos são apontadas por professores de distintos níveis de ensino?
- Quais são os antecedentes, ao nível de variáveis do contexto familiar e escolar, que contribuem para a criação nas ciências e nas artes?

As respostas a estas questões encontram-se em inúmeros artigos publicados em periódicos de distintos países e sintetizados principalmente em alguns livros de nossa autoria, como *A Criança na Família e na Sociedade* (Alencar, 1982), *Psicologia da Criatividade* (Alencar, 1986), *Como Desenvolver o Potencial Criador* (Alencar, 1992), *Criatividade* (Alencar, 1993), *A Gerência da Criatividade* (Alencar, 1996a), *Criatividade e Educação de Superdotados* (Alencar, 2001), *Criatividade: Múltiplas Perspectivas* (Alencar & Fleith, 2003a). Os principais resultados de pesquisas, obtidos até a última década, foram também publicados nos artigos *Creativity in the Brazilian Educational*

Context: Two Decades of Research (Alencar, 1994) e *Desenvolvendo o Potencial Criador: 25 Anos de Pesquisa* (Alencar, 1998).

Ademais, com base em pesquisas realizadas, construímos um modelo para desenvolvimento da criatividade, apresentado na Figura 1, que contempla distintos aspectos, como habilidades de pensamento criativo – fluência, flexibilidade, originalidade; atributos de personalidade que favorecem a expressão da capacidade de criar – iniciativa, independência, autoconfiança, persistência, flexibilidade, entre outros; e promoção de um clima psicológico que reflita valores fortes de apoio à criatividade que se traduz nos seguintes princípios:

Figura 1

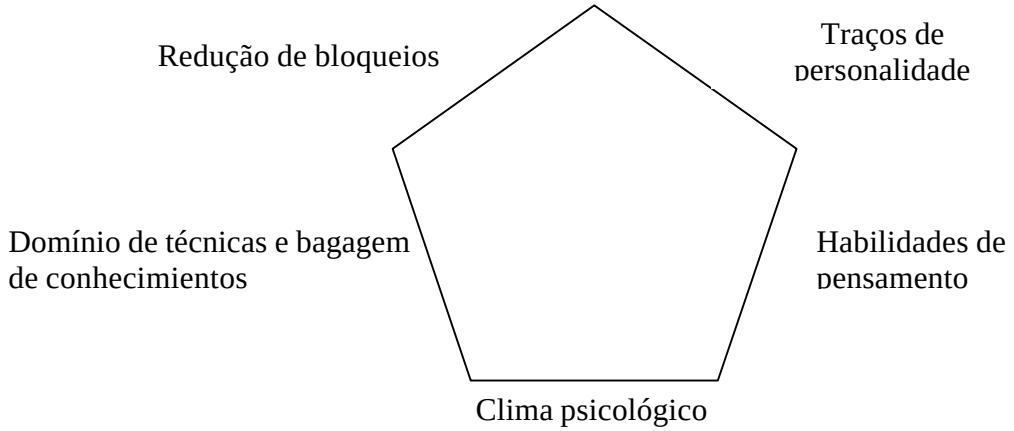


Figura 1. Modelo para desenvolvimento da criatividade

- Confiança na capacidade e competência de cada pessoa.
- Apoio à expressão de novas idéias.
- Provisão de incentivos à produção criativa.
- Implementação de atividades que ofereçam desafios e oportunidades de atuação criativa.

Esse modelo vem orientando o programa de criatividade que temos desenvolvido junto a públicos diversos, com vistas à promoção das habilidades criativas dos participantes, fortalecimento de traços de personalidade que se associam à criatividade, identificação de barreiras à expressão da capacidade de criar e apresentação de informações, técnicas e exercícios que favorecem a produção criativa. O que nos levou ao seu desenvolvimento foi a observação de várias práticas pedagógicas inibidoras à criatividade freqüentes em escolas brasileiras, como ensino voltado para o passado, enfatizando-se a reprodução e memorização do conhecimento; uso de exercícios que admitem apenas uma única resposta correta, fortalecendo-se a dicotomia certo-errado e cultivando-se em demasia o medo do erro e do fracasso; estandardização do conteúdo, aliado ao pressuposto de que todos devem aprender no mesmo ritmo e da mesma forma; não valorização por parte de muitos docentes de formas alternativas de

resolver problemas; baixas expectativas com relação a capacidade do aluno de produzir idéias inovadoras; além da centralização da instrução no professor.

Estudos (Alencar, 1990a, 1990b; Alencar & Fleith, 1987; Alencar, Fleith & Rodrigues, 1990) realizados com vistas a avaliar a eficácia do referido programa indicaram ganhos significativos em várias medidas de pensamento criativo por parte de professores e alunos. Ademais, segundo professores que dele participaram, o programa contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades criativas, além de ter gerado mudanças em sua maneira de pensar, ensinar e perceber o aluno. Este passou a ser mais valorizado por suas idéias, produções e questionamentos.

INSTRUMENTOS DESENVOLVIDOS PARA INVESTIGAR QUESTÕES DE PESQUISA

Para coleta de dados de pesquisas, além de testes padronizados de criatividade, como o Teste Torrance de Pensamento Criativo (Torrance, 1974), entrevista e observação, construímos e validamos vários instrumentos. Um deles foi o Inventário de Práticas Docentes que Promovem a Criatividade no Ensino Superior (Alencar & Fleith, 2004). Este foi construído com base em um instrumento anterior de nossa autoria (Alencar, 1995, 1997) e em um estudo a respeito de características do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade de seus alunos (Alencar, 2000). O mesmo contém 38 itens e apresenta-se em três versões: uma a ser respondida pelo professor considerando seus comportamentos típicos em sala de aula; uma segunda versão a ser respondida pelo professor na perspectiva de seus alunos, ou seja, considerando como seriam as respostas de seus alunos ao avaliarem os seus comportamentos docentes em sala de aula, e uma terceira versão com os mesmos itens, porém a ser completada pelos estudantes, avaliando o referido professor. Questionários respondidos por 807 estudantes universitários foram utilizados no estudo de validação, tendo sido examinada a estrutura interna do inventário por meio de análise fatorial, que indicou os seguintes fatores: (1) Incentivo a Novas Idéias; (2) Clima para Expressão de Idéias; (3) Avaliação e Metodologia de Ensino; e (4) Interesse pela Aprendizagem do Aluno. Segue-se a relação de alguns itens que compõem o instrumento a ser respondido pelo professor:

Como professor da disciplina _____, é meu comportamento típico em sala de aula:

- Cultivar nos alunos o gosto pela descoberta e pela busca de novos conhecimentos.
- Fazer perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e raciocinar.
- Estimular a iniciativa dos alunos.
- Estimular os alunos a pensarem idéias novas relacionadas ao conteúdo da disciplina.
- Promover a autoconfiança dos alunos.
- Dar chances aos alunos para discordarem de meus pontos de vista.
- Despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo ministrado.

Outro instrumento foi o Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal (Alencar, 1999), construído com base em estudos prévios a respeito de barreiras à criatividade pessoal (Alencar, Fleith & Virgolim, 1995; Alencar & Martinez, 1998; Alencar, Oliveira, Ribeiro & Brandão, 1996). Este é composto por 66 itens que são respondidos em uma escala de cinco pontos (1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente). A validade de construto desse instrumento foi estabelecida, examinando-se a sua estrutura interna por meio de análise fatorial (Análise dos componentes principais, com rotação oblíqua). Foram identificados quatro fatores, apresentados a seguir, com itens ilustrativos de cada um deles:

Inibição/Timidez
Eu seria mais criativo se...
Fosse menos tímido(a) para expor minas idéias.
Não tivesse medo de expressar o que penso.

Falta de Tempo/Oportunidade
Tivesse mais oportunidade de por em prática as minhas idéias.
Tivesse mais tempo para elaborar minhas idéias.

Repressão Social
Não tivesse recebido uma educação rígida.
Tivesse tido mais oportunidade parar errar sem ser taxado(a) de burro(a) ou idiota.

Falta de Motivação
Tivesse entusiasmo.
Concentrasse mais nas tarefas que faço.

Em alguns estudos (Alencar, 1996b, 1997, 2002; Silva & Alencar, 2003), utilizamos também uma escala de um único item, que é respondido pelo aluno, considerando o seu nível de criatividade, de seus colegas e professores como especificado a seguir:

Como você se classifica em uma escala de criatividade?
Como você classificaria o nível de criatividade de seus professores?
Como você classificaria o nível de criatividade de seus colegas atuais?

( ) nada criativo
( ) muito pouco criativo
( ) pouco criativo
( ) criativo
( ) muito criativo
( ) muitíssimo criativo
( ) extremamente criativo

Para identificar barreiras percebidas pelos professores ao desenvolvimento da criatividade dos alunos, construímos (Alencar & Fleith, 2003b) um *checklist* composto por 18 itens relativos a distintos fatores que podem dificultar o professor a promover

condições adequadas ao desenvolvimento e expressão da criatividade do aluno, como os seguintes:

- Alunos com dificuldade de aprendizagem em sala de aula.
- Baixo incentivo para inovar a prática docente.
- Desconhecimento de textos (livros e/ou artigos) a respeito de como implementar a criatividade em sala de aula.
- Extensão do programa a ser cumprido no decorrer no ano letivo.
- Falta de autonomia na forma de conduzir as atividades docentes.
- Insegurança para testar novas práticas pedagógicas.

É nossa expectativa que esses e outros instrumentos já construídos possam contribuir para ampliar o conhecimento sobre facetas da criatividade e especialmente para o seu florescimento no contexto educacional. E ainda que o seu uso colabore para a promoção de mudanças que se fazem necessárias na educação formal, pois, como ressaltado por Castanho (2000, p.76), “as escolas precisam mudar. Os tempos atuais exigem uma cultura ampla e criativa, que permeia toda a ação na sociedade, *capilarizando-se* por todas as instituições”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os nossos estudos, realizados ao longo das últimas décadas, indicam que, apesar do reconhecimento crescente da importância de se promover a criatividade no contexto educacional, são ainda muito freqüentes idéias errôneas sobre criatividade. Além de se subestimar o importante papel de uma base sólida de conhecimento, motivação e esforço para a produção criativa, a concepção da criatividade como um talento natural, presente apenas em alguns poucos indivíduos, é compartilhada por muitos professores e alunos, como ilustrado na seguinte resposta de um estudante universitário, ao ser indagado sobre os fatores que contribuem para a expressão da criatividade pessoal:

Eu não me acho uma pessoa muito criativa. Eu não tenho muitas soluções para um problema, por exemplo. Tem um problema e as minhas soluções são as mais conservadoras possíveis. Então, no caso, eu acho que o que influenciou foi eu não ter nascido com esse talento. Mas eu tenho amigos que têm várias alternativas. São pessoas criativas. Eu acho que eles já são assim e sempre foram assim. Eu não nasci com isso.

Temos constatado também que muitos professores desconhecem que a criatividade é uma característica que difere de indivíduo para indivíduo apenas em grau, que todo ser humano é naturalmente criativo e que a extensão em que a criatividade floresce depende largamente do ambiente. Ignoram que, mesmo que a pessoa tenha todos os recursos internos necessários para pensar criativamente, sem algum apoio do ambiente dificilmente o potencial para criar, que a pessoa traz dentro de si, se expressará. Desconhecem ainda que a capacidade de criar pode ser expandida a partir do fortalecimento de atitudes, comportamentos, valores, crenças e outros atributos

pessoais que predispõem o indivíduo a pensar de uma maneira independente, flexível e imaginativa. Ademais, que a criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida, cabendo a escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem.

Vários dos nossos estudos indicaram também a dificuldade de professores para romperem com práticas passadas, incorporando intencionalmente novas estratégias ou procedimentos que promovam o desenvolvimento da capacidade de criar de seus alunos. Isto sugere a necessidade de uma formação continuada, de tal forma que o docente possa tirar maior proveito do que adquiriu, por exemplo, em uma oficina ou programa de criatividade, como o anteriormente apresentado. O que temos constatado ainda é que a criatividade não é um tema que vem sendo discutido na grande maioria dos cursos de formação de professores no Brasil.

Ademais, não poderíamos também deixar de sinalizar, em sintonia com Mumford (2003) e Russ (2003), que muitos foram os avanços no estudo da criatividade, tanto em termos de novas perspectivas teóricas para explicar diferentes aspectos da criatividade, como em termos de novos e variados métodos para estudar o fenômeno. Entretanto, o nosso conhecimento a seu respeito é ainda limitado, com uma literatura esparsa a respeito de vários tópicos, muitas questões em aberto e outras com respostas incompletas. Sabe-se que o fenômeno é complexo, multifacetado e plurideterminado. A sua expressão resulta de uma rede complexa de interações entre fatores do indivíduo e variáveis do contexto sócio-histórico-cultural que interferem na produção criativa, com impacto nas expressões criativas, nas oportunidades oferecidas para o desenvolvimento do talento criativo e ainda nas modalidades de expressão criativa, reconhecidas e valorizadas.

NOTA:

A autora agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio ao desenvolvimento de projetos de pesquisa que fundamentaram a preparação deste texto.

REFERÊNCIAS

Alencar, E.M.L.S. (1982): *A criança na família e na sociedade*. Petrópolis: Vozes.

Alencar, E.M.L.S. (1986): *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Alencar, E.M.L.S. (1990a): Design and evaluation of a creativity training program for elementary school teachers. Em C.W. Taylor (Org.): *Expanding awareness of creative potential worlwide* (pp.74-78). Salt Lake City: Brain Talent Powers.

Alencar, E.M.L.S. (1990b): How to train teachers to teach for creativity. *European Journal for High Ability, 1*, 222-236.

Alencar, E.M.L.S. (1992): *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes.

Alencar, E.M.L.S. (1993): *Criatividade*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Alencar, E.M.L.S. (1994): Creativity in the Brazilian educational context: Two decades of research. *Gifted and Talented International, 9*, 4-7.

Alencar, E.M.L.S. (1996a): *A gerencia da criatividade*. São Paulo: Makron Books.

Alencar, E.M.L.S. (1996b): University students' evaluation of their own level of creativity and their teachers' and colleagues' level of creativity. *Gifted Education International, 11*, 128-130.

Alencar, E.M.L.S. (1997): O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional, 1* (2-3), 29-38.

Alencar, E.M.L.S. (1998): Desenvolvendo o potencial criador: 25 anos de pesquisa. *Cadernos de Psicologia, 4*, 113-122.

Alencar, E.M.L.S. (1999): Barreiras à criatividade pessoal. Desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional, 3*, 123-132.

Alencar, E.M.L.S. (2000): O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia, 19*, 84-95.

Alencar, E.M.L.S. (2001): Criatividade e educação de superdotados. Petrópolis: Vozes.

Alencar, E.M.L.S. (2002): O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*, 63-70.

Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (1987): Avaliação de um programa de criatividade por professores do ensino de primeiro grau. *Fórum Educacional, 11*, 51-63.

Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2003a): *Criatividade. Múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora UnB.

Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2003b): *Práticas pedagógicas que promovem a criatividade segundo professores do ensino* fundamental. Projeto de pesquisa. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2004): Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. *Psicologia Reflexão e Crítica, 17,* 105-110.

Alencar, E.M.L.S.; Fleith, D.S. & Rodríguez, A.M. (1990): Avaliação a médio prazo de um programa de treinamento de criatividade para professores do ensino de primeiro grau. *Estudos de Psicologia, 7,* 79-97.

Alencar, E.M.L.S.; Fleith, D.S. & Virgolim, A.M.R. (1995): Fatores inibidores à criatividade em estudantes universitários e professores. Em R.S.L. Guzzo; G.P. Witter; S. Pfromm Netto; E. Rosado & S. Wechsler (Orgs.): *O futuro da criança na escola, família e sociedade* (pp.105-109). Campinas: Editora Átomo.

Alencar, E.M.L.S. & Martinez, A.M. (1998): Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional, 2*, 23-32.

Alencar, E.M.L.S.; Oliveira, A.C.; Ribeiro, R. & Brandão, S.N. (1996): Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais da área de educação [Resumos]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas. XXVI Reunião Anual de Psicologia* (p.113). Ribeirão Preto: SBP.

Castanho, M.F.I.M. (2000): A criatividade na sala de aula universitária. Em I.P. Veiga & M.F.I.M. Castanho (Orgs.): *Pedagogia universitária. A aula em foco* (pp.75-89). São Paulo: Papirus.

Cropley, A.J. (1997): Fostering creativity in the classroom: General principles. Em M.A. Runco (Org.): *The creativity research handbook* (pp.83-114). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Cropley, A.J. (2004): *Creativity in education & learning*. London: Routledge Falmer.

Guilford, J.P. (1950): Creativity. *American Psychologist,* 5, 444-454.

Guilford, J.P. (1971): Potentiality for creativity. Em J.P. Gowan; G.D. Demos & E.P. Torrance (Orgs.): *Educating the ablest* (pp.203-207). Itasca: F.E. Peacock.

Guilford, J.P. (1979): *Way beyond IQ: Guide to improving intelligence and creativity.* Buffalo, NY: The Creative Education Foundation.

MacKinnon, D.W. (1959): *What do you mean by talent and how do you test for it?* New York: College Entrance Examination Office.

MacKinnon, D.W. (1970): The personality correlates of creativity. A study of American architects. Em P.E. Vernon (Org.): *Creativity* (pp.289-311). Harmondsworth, England: Penguin.

Mamford, M.D. (2003): Where have we been, where are we going? *Creativity Research Journal, 15*, 107-120.

Maslow, A.H. (1969): Creativity and self-actualizing people. Em H.H. Anderson (Org.): *Creativity and its cultivation* (pp. 83-95). New York: Harper & Row.

May, R. (1982): *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Rogers, C.R. (1959): Toward a theory of creativity. Em H.H. Anderson (Org.): *Creativity and its cultivation* (pp.69-82). New York: Harper & Row.

Russ, S.W. (2003): Creativity research: Whither thou goest. *Creativity Research Journal, 15*, 143-145.

Silva, O. & Alencar, E.M.L.S. (2003): Criatividade no ensino de enfermagem – enfoque triádico: professor, aluno currículo. *Revista Brasileira de Enfermagem,* 56, 61-614.

Torrance, E.P. (1965): *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Torrance, E.P. (1970): *Encouraging creativity in the classroom*. Dubuque: William C. Brown.

Torrance, E.P. (1974): *Torrance Tests of Creative Thinking: Directions manual and scoring guide.* Lexington: Ginn.

Torrance, E.P. (1975): *Preliminary Manual Ideal Child Checklist*. Athens, Georgia: Development of Educational Psychology.

Torrance, E.P. (1987): Teaching for creativity. Em S.G. Isaksen (Org.), *Frontiers of creativity research. Beyond the basics* (pp.189-215). Buffalo*, NY:* Bearly.

Torrance, E.P. (1993): Experiences in developing technology for creative education. Em S.G. Isaksen; M.C. Murdock; R.L. Firestein & T.J. Treffinger (Orgs.): *Understanding and recognizing creativity; The emergence of a discipline* (pp.149-201). Norwood, NJ: Ablex.

Torrance, E.P. (1995): *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, NJ: Ablex.

Treffinger, D.J. (1979): Fostering independence and creativity. *Journal for the Education of the Gifted, 3*, 215-224.

ADAPTACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL

Juan A. Alonso
Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca
Centro “Huerta del Rey”, Valladolid (España)
Vicepresidente del Comité Europeo para la educación
de niños y adolescentes superdotados (Eurotalent)
dotado de Estatuto consultivo ante el Consejo de Europa

RESUMEN

Los sistemas educativos necesitan tener en cuenta y atender a todos los alumnos. La sociedad no puede permitirse dejar a un lado a los alumnos que tengan necesidades educativas especiales y que son los que más se diferencian de la norma, ya sea por su sobredotación o infradotación.

Desde hace tiempo, en general, los Profesionales de la educación reconocen la necesidad de una atención adecuada a los alumnos superdotados y con talento, por otra parte los padres han mostrado la satisfacción de ver reconocidas desde las más altas instancias la legislación correspondiente para la atención de las necesidades educativas especiales de sus hijos (véase Recomendación del Consejo de Europa 1248, Real Decreto 696/1995, LOCE, LOE, Ordenes, Resoluciones...) legislación que en todo momento ampara la correcta educación de la diversidad del alumnado en la línea del artículo 29.1.a de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, la cual establece que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades. En esta exposición vamos a ver cual es la realidad de los con sobredotación intelectual a nivel escolar y social, así como las dificultades y preocupaciones de los profesores, de los padres así como algunas de las dificultades en la relación familia-centro escolar.

LA REALIDAD DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS

a) Definición. En lo sustancial no existe conflicto a la hora de dar una definición, de acuerdo con Gagné (1995), el término de *superdotación* parece bastante adecuado como etiqueta de posesión de altas habilidades naturales, parcialmente innatas, que se pueden entender como 'dones' de la naturaleza, y que se desarrollan de forma bastante natural mediante procesos madurativos, así como por el uso diario y/o la práctica informal.

Atendiendo al Diagnóstico definimos al superdotado conforme a tres criterios que definen la sobredotación intelectual (Benito y Moro, 1997 y 2002):

1.- La sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente superior a la media **(Criterio A)**. La capacidad intelectual general se define con el cociente de inteligencia (CI o equivalente de CI por encima de 130), obtenido por la evaluación de uno o más tests de inteligencia normalizados, efectuados individualmente.

2.- Va asociado a una mayor madurez en los procesos de información Memoria Visual y Percepción Visual), desarrollo de la capacidad Metacognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), “Insight” en Resolución de problemas, Creatividad, Motivación intrínseca para el aprendizaje, precocidad y desarrollo del talento **(Criterio B)**.

3.- La superdotación intelectual debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, lo que implica que se manifieste desde la concepción hasta los 18 años **(Criterio C)**.

b) Medidas de la inteligencia y Evaluación. Igual que sucede en el caso de la definición en lo sustancial no existe problema, en cuanto al uso de los tests en la identificación de los niños con sobredotación intelectual, a pesar de las críticas sobre la predisposición y limitaciones de las pruebas de inteligencia (Snyderman y Rothman, 1988) estas permanecen entre los instrumentos más útiles (Barland, 1989), ofrecen la mejor medida de habilidad intelectual (Gallagher, 1975; Snyderman y Rothman, 1988) y el método más preciso de identificación de niños superdotados (Sattler, 1982). Las pruebas de inteligencia individual son también muy útiles para identificar niños con bajo rendimiento (Davis y Rimm, 1985; Whitmore, 1981), los superdotados en edad escolar (Robinson y Chamrad, 1986), los niños superdotados con trastornos asociados (Kauffman y Harrison, 1988) y para tomar decisiones en lo que se refiere a la admisión temprana y aceleración (Feldhusen y Baska, 1989). Según Wilson y Grylls (1992) por norma general, los tests de CI muestran unas cotas aceptables de fiabilidad y validez cuando se utilizan tests bien diseñados en manos de psicólogos cualificados bajo condiciones adecuadas de evaluación (Benito y Moro, 1997 y 2002).

Es de todos conocido, que no existen normas fijas a la hora de seleccionar Instrumentos, Tests, Técnicas de Evaluación; lo que sí parece claro es que resulta imprescindible la utilización de múltiples procedimientos. Además no sólo debemos emplear distintas Técnicas en la evaluación de una misma variable, sino que éstas deben ser, en la medida de lo posible, de diferente entidad (Fernández-Ballesteros, 1980). Es necesario puntualizar que, en el caso de la valoración del superdotado, el instrumento psicométrico más recomendado para medir la inteligencia es el Stanford-Binet, Terman-Merrill, Forma L-M (Silverman y Keartney, 1989; Benito, 1992 y Alonso, Renzulli y Benito, 2003) utilizado para evaluar a niños que han mostrado signos de ser superdotados, este test puede medir con precisión la capacidad de un niño cuando los efectos de techo en otros tests han resultado en una estimación por debajo de su verdadera capacidad.

Los resultados de los tests de inteligencia constituyen una parte importante del proceso de evaluación, pero estos datos deben ser complementados con la información obtenida mediante otras técnicas adicionales o información evaluativa de distinta procedencia: padres, profesores, etc.

El futuro de la educación se debe construir sobre los sólidos cimientos de la teoría y de la investigación. Los procedimientos de identificación se prestan, por sí mismos, a la validación científica; y la teoría resulta de la investigación rigurosa. Las dos juntas se pueden y deben utilizar para identificar a estos alumnos.

Los resultados de la evaluación deben plasmarse en un perfil individualizado en el que se indiquen las intervenciones educativas necesarias, estos deben estar ligados

a los talentos especiales, aptitudes y habilidades de estos alumnos superdotados, así como sus problemas y necesidades especiales (Benito, 2002).

c) Algunas de las características de estos alumnos son observadas por padres y profesores, las cuales explicamos de una forma muy esquemática:

1.- Desarrollo asincrónico, la Disincronía, teoría desarrollada por Jean Charles Terrassier (1981 y 1990).

- **Disincronía interna:**
  - Disincronía inteligencia-psicomotricidad:
    Los niños superdotados presentan un adelanto sobre los niños con capacidad normal para andar y hablar más precozmente.
    Existe una mayor precocidad en la lectura y a veces problemas con la escritura.

  - Disincronía lenguaje-razonamiento:
    En el niño superdotado la capacidad de razonamiento se encuentra casi siempre por delante de la capacidad de lenguaje.
    En matemáticas, por ejemplo, se suele negar a memorizar las tablas.

  - Disincronía inteligencia-afectividad:
    No tienen por qué presentar inmadurez emocional pero cuando en ocasiones pueda existir esa inmadurez puede utilizar su buena capacidad para enmascarar dicha inmadurez emocional.
    Entienden más cosas a menor edad pero no siempre son capaces de procesar y asimilar la información, esa falta de madurez puede llegarles a producir miedos.

- **Disincronía social:**
  - No entienden lo mismo que otros niños a una misma edad, por ejemplo el concepto de amistad es más elaborado, sobre todo en el caso de las niñas.
  - En general, los conflictos de los niños de su edad cronológica les parecen muy infantiles.

En definitiva, estas disincronías traen como consecuencia bajo rendimiento a nivel escolar, deterioro de sus capacidades por falta de ejercitación, falta de motivación y hábitos de estudio pobres.

2.- Sentirse diferente con respecto a la mayoría.

- Sentimientos de inadecuación.
- Incremento de los conflictos internos.
- Falta de comprensión de los otros.
- En definitiva, intentan parecerse a la mayoría pudiendo llegar a perder su identidad.

3.- Perfeccionismo.

- Temor al fracaso.
- Incapacidad para apreciar sus logros.
- A veces esfuerzos constantes por cumplir los objetivos parentales en vez de los suyos propios.
- Su postura perfeccionista hace que dejen de hacer o intentar cosas ya desde edades tempranas. Es necesario ponerles metas intermedias no debiendo verse el perfeccionismo, la excelencia, como algo negativo.

PREOCUPACIONES Y DIFICULTADES QUE ENCUENTRAN LOS PADRES

1.- Sobre las decisiones educativas en el ámbito escolar.

Los padres son las primeras personas que observan en su hijo o hija diferencias con respecto a los demás niños/as en el ritmo y forma de aprendizaje, en su relación con los demás, etc., temen que la educación que recibe su hijo no esté acorde con las necesidades que tiene. Una vez ha sido diagnosticado es necesario ver que respuesta educativa es la más acorde a cada individuo, es posible, la aceleración, la adaptación curricular, la ampliación curricular y extracurricular, incluso las clases especiales. Amplia documentación existe ya al respecto sobre el tema (Alonso y Benito 1992 y 1996; Tourón 1998; Alonso 2002; Alonso, Renzulli y Benito, 2003 y Alonso y Benito, 2004).

La problemática que se produce en el superdotado a nivel escolar se basa en la adaptación a un medio que ha sido diseñado para la gran mayoría y no conforme a las capacidades de este alumnado. Por lo que nos encontramos con dos tipos de problemas: por una parte, los que emanan del propio sistema educativo, como los contenidos curriculares, la metodología pedagógica, los criterios de evaluación, etc.; y por otra parte, los de índole social, que incluirían las relaciones con sus iguales, con el profesor, etc.

En la 'Guía Funcional' del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial del Ministerio de Educación (1990), se expone que *"una de las Ideas Claves sobre la enseñanza es que ésta debe de partir de las ideas y experiencia previa de los alumnos. De no tomar en consideración este punto de partida, es probable que estemos ofertando a nuestros alumnos actividades que no se ajusten a su nivel de aprendizaje, bien porque insista sobre algo que ya está dominado o adquirido, bien porque son propuestas muy alejadas de lo que el alumno es capaz de realizar incluso con ayuda de otros. Ambas circunstancias pueden tener la misma consecuencia negativa para los alumnos:*

1.- No aprender, no cambiar, no progresar.

2.- Crear posibles reacciones de rechazo o desinterés, y por tanto disminuir la motivación de aprender del alumno".

El desarrollo real es posible sólo si los niños reciben una enseñanza apropiada para el nivel de su habilidad y capacidad, un nivel para el cual estén preparados. El aprendizaje significativo implica ampliar nuestra mente. Cuando a los niños se les plantean exigencias excesivas o insuficientes, aprenden muy poco (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

2.- Recursos.

Los padres se encuentran con grandes dificultades y con falta de recursos, por una parte de tiempo, sus hijos son muy absorbentes, requieren mucha atención y respuesta a todas sus demandas, pero atención no vista como deseo de ser 'centro de atención' sino como necesidad de cubrir unas necesidades educativas especiales que surgen no sólo en la escuela sino también en la familia; por otra parte, los problemas burocráticos y de aplicación de la legislación existente suponen para los padres dificultades en la relación con la escuela, y los profesores en muchos casos desconocen que respuesta educativa dar a este alumnado con todo lo que esto supone de gasto de energía e incluso de gastos económicos, donde los alumnos superdotados con menos recursos económicos siempre van a salir más perjudicados. En algunas ocasiones se les ha tildado a las familias de los alumnos superdotados de elitistas, no es justo que las familias de los alumnos superdotados no tengan a su alcance recursos a este respecto, y esta situación no es generada por las familias, debe ser el sistema educativo el que favorezca el normal desarrollo de todos sus alumnos, incluidos los superdotados.

3.- Miedos y prejuicios.

Los padres, en base a la bibliografía existente nacional (Alonso 1991 y 1992; Pérez 1994 y otros) e internacional saben de la existencia del bajo rendimiento escolar, del fracaso escolar, conocen casos más o menos próximos incluso dentro de sus familias de familiares que tuvieron dificultades de adaptación escolar y social, los padres temen que sus hijos no encuentren desafíos en la escuela, se genere mala conducta y un ocultamiento de las capacidades, tienen temor a que surjan problemas emocionales o sociales, en definitiva a que sus hijos no sean felices. Ante esta situación, los padres a la hora del diagnóstico, en ocasiones, se niegan a aceptar la diversidad en sus hijos y más cuando, por ejemplo, todavía no presentan problemas, problemas que tampoco tienen por qué pensarse que aparezcan pero que en ocasiones coexisten (alumnos con sobredotación intelectual y trastornos asociados, Benito 2001; y Alonso, Renzulli y Benito, 2003).

Estas dificultades son más elevadas en niños con valores intelectuales de 130 a 145 de CI, siendo en este nivel donde estadísticamente se encuentra el 85% de la población de alumnos con sobredotación intelectual (Alonso, 1993; Alonso y Benito, 1996).

El bajo rendimiento y fracaso escolar es un problema muy frecuente. A veces, se presenta como apatía; otras, como negación a realizar o entregar tareas, otras como franca rebeldía, este bajo rendimiento y fracaso escolar puede estar influenciado por sus áreas vulnerables como pueden ser por la disincronía, por los trastornos de aprendizaje, etc.

Ante la falta de apoyo y recursos, a veces en la familia, pueden generarse tensiones:

- los padres pueden dejar a los niños tomar decisiones que no les corresponden.
- Se les deja saltarse ciertas normas sociales.
- Se les puede ver a los padres 'sobrecargados' si no tienen ayudas y recursos.
- A veces los padres justifican los comportamientos de los niños por 'ser superdotados'.

PREOCUPACIONES Y DIFICULTADES QUE ENCUENTRAN LOS PROFESORES

1.- ¿Qué opinan los alumnos con sobredotación intelectual de sus profesores?

Desde edades tempranas aparece cierta aversión hacia el profesorado debido a la forma de enseñanza, aversión que aumenta con la edad.

La relación que mantienen el alumno superdotado y el profesor presenta dos formas específicas de interacción: si el niño presenta un nivel alto de rendimiento y unas adecuadas habilidades sociales la relación entre uno y otro es, en términos generales, satisfactoria y reforzante, facilitando la conducta y la motivación de ambos. Si, por el contrario, el rendimiento es irregular o mediocre, y sobre todo, si presenta conductas disruptivas que afecten la disciplina en el aula, la relación establecida deviene aversiva, incidiendo en la desmotivación de ambos sujetos.

Existe una evidencia estadística de que, en términos de grupo los superdotados son sociables y populares, pero analizándolos en detalle aparecen variaciones del porcentaje de los poco integrados. Las razones son las siguientes (investigación realizada por el Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 1995):

- Una falta de autocontrol social propia de niños y jóvenes a quienes les cuesta atenerse a una norma social que no ven lógica.
- A veces la despreocupación, adversidad o choque con las normas sociales genera agresividad hacia el niño o joven, reaccionando éste a su vez hostilmente, con lo que se crea un círculo vicioso de difícil salida.

Tanto los padres como los profesores pueden facilitar al niño superdotado actividades que fomenten su comportamiento prosocial o capacidad de interesarse y ayudar a los otros de forma cooperativa. Se debe potenciar el trabajo en grupo como estímulo de la cooperación (Fernández, 1994).

Con ello se pretende conseguir dos objetivos generales:

- Incrementar las habilidades en el trato interpersonal mejorando la implicación social y las interacciones positivas, así como modificar las reacciones no adaptativas, tanto en el polo agresivo como en el retraído.

- Proporcionar una serie de destrezas útiles que ayuden al desarrollo socioemocional y madurez social del joven. Serán adecuadas a su nivel cultural y capacidad de comprensión, para que ensanchen su concepto y visión de su propia vida y la de los demás.

¿POR QUÉ ES IMPRESCINDIBLE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO? INVESTIGACIÓN SOBRE EL CAMBIO DE ACTITUD DEL PROFESORADO.

- El éxito de un programa educativo, depende en gran medida del profesorado, concretamente se sabe que los profesores sin una preparación en la formación de alumnos con sobredotación intelectual, a menudo, se muestran desinteresados y/u hostiles hacía este tipo de alumnos. Por el contrario, los profesores que tienen formación y experiencia con estudiantes superdotados tienden a ser entusiastas y se muestran interesados por trabajar con estos alumnos.
- En una investigación realizada por el Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (1996) sobre este aspecto con un total 2032 sujetos (estudiantes en formación inicial, y profesores, psicólogos, pedagogos, orientadores, en el período comprendido desde 1992 a 1996), se constató que la actitud hacia estos alumnos, tanto por parte de los estudiantes en formación como de los profesionales de la educación, fue modificada conforme su conocimiento fue aumentando, teniendo una gran relevancia y siendo decisivo en ese cambio de actitud la aparición del Real Decreto, con diversas Ordenes y Resoluciones creando un marco legal carente hasta ese momento (Alonso y Benito, 1996; Benito, 1999; Alonso y Benito, 2003).

2.- Creencias estereotipadas y mitos sobre estos alumnos:

- esperar a que destaque a veces en todo,
- esperar que tengan asimilados objetivos y contenidos de cursos superiores sin habérselos impartido…

Estas creencias y otras creencias lo único que generan es que el alumno lo termine haciendo mal y tarde, es decir, es una situación que se les vuelve en contra, por ejemplo, en la aceleración, es evidente este problema pues se requiere una compactación puesto que sino se estaría confundiendo rendimiento con capacidad.

Para la correcta aplicación de un programa educativo diferenciado es totalmente necesario que el profesorado esté involucrado en la tarea y esté preparado para llevarla a cabo. La desaprobación por parte del profesorado eliminaría toda posibilidad de éxito a la hora de su puesta en marcha.

¿Por qué los superdotados deben recibir una educación especial?

No debe pensarse que es por que son el futuro del país o porque sino pueden llegar a presentar problemas, debe ser porque tienen un derecho encaminado a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

POSIBLES DIFICULTADES QUE PUEDEN SURGIR EN LA RELACION FAMILIA-ESCUELA EN LA EDUCACION DEL ALUMNO CON SOBREDOTACION INTELECTUAL

1.- Relaciones negativas que con mucha frecuencia surgen entre la escuela y la familia cuando los padres tratan de solicitar una educación adaptada a las necesidades de su hijo.

En ocasiones se generan relaciones negativas entre la escuela y la familia, los padres muestran gran preocupación cuando observan en sus hijos que el afán 'intrínseco' por el aprendizaje puesto de manifiesto desde edades tempranas se va perdiendo con los años, afán intrínseco que aunque posteriormente exista presenta con demasiada frecuencia una importante **aversión al aprendizaje en materias académicas**, entendida dicha aversión como el desagrado hacia el estudio y la falta de motivación por el saber en materias escolares.

Los síntomas de una posible inadaptación escolar pueden ser muy variados: falta de atención y concentración, desinterés y desmotivación, identificación con figuras o modelos agresivos (efecto de modelado), aparición de conductas antisociales, inestabilidad, etc.

A este respecto, es necesaria una **identificación temprana** para que desde los primeros años reciba una educación adecuada debido a su elevada capacidad para el aprendizaje y maduración de todas o varias áreas de desarrollo (motriz, lenguaje, perceptiva, social, etc.).

2.- A los padres que solicitan algún tipo de intervención educativa para sus hijos, en ocasiones se les considera como poco informados, 'ambiciosos' o poco sensibles.

La experiencia con muchos padres a lo largo de cerca de 15 años nos demuestra que esta creencia igualmente es un tremendo error, por lo menos generalizándolo.

Los alumnos superdotados necesitan experiencias de aprendizaje adecuadas que les motiven y constituyan una satisfacción y un reto personal: es aconsejable que los padres y educadores motiven la curiosidad del niño mostrando en todo momento interés por las preguntas e investigando con él temas que le produzcan curiosidad.

Es necesaria la existencia de unas experiencias curriculares en las que, además de una diferenciación en profundidad y amplitud de cada una de las áreas se potencie y fomente de igual forma la **creatividad**. A este respecto, conviene afirmar que la **instrucción inductiva, individualizada, multicomponencial...,** agiliza y favorece el funcionamiento cognitivo de nivel superior.

En el campo educativo, todos los individuos tienen el derecho de recibir una instrucción que les motive y que les permita el pleno desarrollo de su potencial. Para que este derecho esté garantizado, los gobiernos deben proporcionar sistemas diferenciados de educación que se adapten a las capacidades individuales de todos los niños y niñas, aplicándose este principio igualmente a todos los alumnos. La falta de desafío y motivación producen tendencias hacia la pereza, apatía y abandono intelectual. Un chico que destaca sobre su grupo de compañeros por su habilidad innata sin ser educado en el esfuerzo, desarrolla desprecio por el compromiso

intelectual serio. O quizás peor, la ausencia de un grupo de compañeros intelectuales tiende a engendrar sentimientos de superioridad e incluso de arrogancia del niño superdotado hacia los compañeros menos capaces. La evidencia demuestra que la mala dirección y el 'cierre' de la capacidad intelectual pueden ser permanentes e irreversibles (Landau, 1994).

3.- Profesionales que están 'sobreexigidos', y a veces no pueden disponer de recursos para atender a estos alumnos.

Aun cuando se han producido grandes avances ya no sólo de conocimiento entre el Profesorado sino también un cambio de actitud, todavía nos encontramos con profesores con poca sensibilidad o en contra de este alumnado, y, en general, con la diversidad del alumnado.

Las necesidades educativas que plantea el alumno superdotado no se dirigen especialmente a la búsqueda de una persona que pueda responder a todas sus dudas, sino a alguien que pueda guiarlo. El profesor no tiene por qué ser un especialista en todas las áreas, no debe basar su papel en una superioridad de conocimientos específicos, sino en una mayor madurez socioemocional, formación y disposición ante los recursos existentes.

¿Cuáles son algunas de las características de los profesores que facilitan el aprendizaje de los alumnos con sobredotación intelectual?

El Profesorado debe asumir:

- Trabajar el método inductivo y de descubrimiento.
- Estar abiertos, ser flexibles, aceptar que algo no pueda saber pero sí guiar, dirigir...
- Tener presente el interés del niño, la variedad de las actividades, estimularle a pensar, saber elogiar de forma correcta y entender que el alumno deba ser apoyado para rendir conforme a su capacidad.

Dirigir la enseñanza al mero ejercicio de tareas cuya realización está ya a un nivel maduro es algo inútil. Según Vygotsky la enseñanza debe ser dirigida a la zona de desarrollo próximo. Esta **zona** es simplemente la distancia existente entre lo que el niño puede realizar independientemente y por sí mismo y a donde puede llegar con la ayuda de adultos o compañeros más adelantados. Vygotsky sostiene a su vez que los niños más inteligentes tienden a tener una zona de desarrollo más amplia.

4.- **Dificultad de reconocer las necesidades educativas especiales de los niños con sobredotación intelectual en las poblaciones especiales: mujeres con sobredotación intelectual, alumnos superdotados con trastornos asociados, alumnos superdotados con fracaso escolar.**

- En el caso de las mujeres, dado que parece que están adaptadas, esto juega en su contra para la incorporación a algún tipo de programa.
- En el caso de los alumnos con trastornos asociados, estos están infraatendidos e infraestimulados. No se trabaja simultáneamente en su sobredotación y en su trastorno.
- En el caso de los de fracaso escolar, se vuelve un círculo cerrado pues se espera que saquen buenas notas.

La situación se agrava con niños superdotados que viven en familias de nivel cultural bajo. No comprender al niño es entonces muy perjudicial, pero el hecho de que observe que sus padres no pueden comprenderle es mucho peor. La elección que debe hacer para identificarse con alguien es entonces de todas formas insatisfactoria ya que estará ante una cruel alternativa: o bien elegir permanecer solidario con su familia renunciando a ser brillante, o bien optar por un desarrollo brillante seguido de un riesgo de desarrollar un sentimiento de culpabilidad. En esta situación, es muy necesario que el niño y sus padres sean ayudados para preservar el equilibrio afectivo e intelectual del niño así como la armonía familiar.

El caso de los alumnos superdotados con trastornos asociados, el caso de los alumnos con fracaso escolar, suponen un importante reto que de forma conjunta escuela-familia deben resolver.

Hemos dejado, de forma premeditada el caso de las mujeres, para dedicarle algo más de espacio: confirmamos como algunas niñas altamente dotadas pueden escoger un aislamiento social en contra de la conformidad si ninguno de sus intereses coincide con el de sus compañeros/as (Fox y Turner, 1981).

El comportamiento de las chicas superdotadas presenta diferencias muy claras desde la edad infantil con relación a los chicos en diversos aspectos de la personalidad se hace más dramático en la adolescencia donde el miedo al éxito se presenta con mayor fuerza, resolviendo este conflicto a favor de la búsqueda de una aceptación social y a costa de su no desarrollo intelectual y personal.

La gran mayoría de las adolescentes superdotadas van a presentar un mayor ‘ajuste social’ para ser aceptadas, ocultando su excepcionalidad. Este problema surge tanto desde el ámbito familiar, el escolar como el social: con tal de evitar el rechazo no aceptan y ‘temen la competición', y es por este motivo por el que sus aspiraciones socioprofesionales se sitúan por debajo del de los chicos.

En su deseo de ser aceptadas y agradables, las mujeres superdotadas permiten a los padres, profesores y amigos controlar su destino, respondiendo a las expectativas de otras personas en vez de a las suyas. Las siguientes reflexiones nos permiten percibir con mayor claridad los dilemas que se plantean las mujeres superdotadas (Benito, 1990; Gª. Colmenares y Benito, 1992; y Alonso y Benito, 2004):

“La experiencia me enseñó algo que nunca olvidaré: presenta siempre la cara que los demás deseen ver de ti, sin pensar lo que esto puede significar: sonríe, asiente y siempre imagina que eres feliz, aunque en realidad seas todo lo contrario" (Lucía, l4 años).

"... mi idea y mis pensamientos, mi rendimiento, depende del ambiente que me rodea. Por miedo al rechazo aun no me he atrevido a discutir con nadie de cosas importantes o a hacer algo que pueda disgustar, si no que hago y digo ante cada uno lo que quiere que haga o diga. Convenzo a cada cual de que estoy de acuerdo con él... Lo malo es que no se ser "YO MISMA", no soy capaz de exteriorizar mis ideas, he perdido mi verdadera forma de hablar me he convertido en un ‘individuo medio' allá donde vaya...” (María, l5 años).

CONCLUSIONES

Durante el XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento celebrado en Barcelona en el 2001, como responsable del Comité Organizador y Comité Científico, tomando las palabras del Sr. Parlamentario Josep Varela: 'trascurridos 7 años del Informe del diputado Hadjidemetriou y la rápida evolución de la sociedad en estos tiempos', se proponen las siguientes Conclusiones y Recomendaciones para su presentación a la Comisión de Educación, Ciencia y Cultura de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, que recoge las peticiones y necesidades de este colectivo de niños/as, con copia a la Secretaría de la Carta Social Europea (Alonso, 2002 [http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_715000111.html])

CONCLUSIÓN 1

Aunque la legislación en los distintos países tiene hoy en cuenta la educación de este alumnado, la realidad es que a los alumnos superdotados, se les presta muy poca atención como alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.): pensar que los superdotados pueden defenderse por sí solos, es un tremendo error. Estos niños y jóvenes necesitan diversos servicios y apoyos. Con demasiada frecuencia, el tipo de enseñanza que se les proporciona les aburre y les hace coger aversión a la escuela. La falta de intervenciones educativas desde edades tempranas genera hábitos de estudio pobres o inexistentes. Es esencial hallar una motivación óptima desde edades tempranas. Las investigaciones indican que los niveles bajos de rendimiento se pueden apreciar ya desde la infancia y que los niños empiezan a mostrar su potencial en los primeros tres años. El desarrollo real es posible sólo si los niños reciben una enseñanza apropiada al nivel de su habilidad y capacidad. No es suficiente crear las leyes sino que es necesario ponerlas en práctica. Es imprescindible seguir trabajando la sensibilización para ver al niño con sobredotación intelectual como un niño que aprende de forma distinta y necesita una intervención educativa adaptada.

RECOMENDACIÓN 1

El artículo 29.1.a de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, ratificada por España en 1990, establece que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

No es suficiente con crear las leyes sino que es necesario se apliquen:

- Las Adaptaciones Curriculares, prácticamente no se hacen.
- Las Aceleraciones, suponen una mejora en el desarrollo cognitivo, social y afectivo aunque, tal y como ya comenté en mi comparecencia, lo que es bueno para una gran parte de alumnos superdotados no tiene por qué serlo para todos (por ejemplo alumnos superdotados con dislexia). Realizando una correcta y exhaustiva Evaluación, Identificación y Orientación en base a los resultados, está comprobado, en otros países y en la práctica en los casos en que se ha realizado bien en España desde 1997, que su aplicación es la más económica y adecuada para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo. Es necesario se marquen unos plazos más flexibles a la hora de realizar las peticiones.
- Como una intervención educativa más, deberían desarrollarse programas específicos de aprendizaje en aulas específicas, no de una manera generalizada para todos los alumnos superdotados.

CONCLUSIÓN 2

Siguiendo las Recomendaciones del Consejo de Europa 1248 (1994) sobre la necesidad de que estos alumnos sean identificados en edades tempranas y la necesidad de crear métodos para ellos, se ha realizado una investigación con la que se ha logrado crear un Test de Screening publicado por el Ministerio de Educación de España, validado en 6 países incluido España. El Método es sencillo, eficaz y económico. Por otra parte posibilita la detección de niños con sobredotación intelectual en clases desfavorecidas, por consiguiente pensamos que este Test debería ser pasado en todos los Colegios y ser conocido por todos los Pediatras, si realmente queremos hacer algo en beneficio de estos niños y no sólo hablar de lo que se debería o se podría hacer.

RECOMENDACIÓN 2

Teniendo un Test de Screening para la identificación temprana de alumnos superdotados con base empírica (que en su primera edición se cedió gratuitamente al Ministerio por parte de los autores Yolanda Benito –Doctora en Psicología- y Jesús Moro –Doctor en Medicina-) y que se agotó en 10 días, debería ser obligatorio que de una manera totalmente regular y sistemática cada curso se aplicara con los niños de 4, 5 y 6 años. Posibilita la detección de niños con sobredotación intelectual en clases desfavorecidas e igualmente debería ser incluido en las Escalas de Observación que manejan los Pediatras los cuales tienen un papel importante de cara a la observación del desarrollo de los niños.

CONCLUSIÓN 3

En cuanto a la creación de material psicoeducativo para este alumnado, en la actualidad sigue siendo insuficiente y además este material no es frecuentemente utilizado dentro de las aulas. Es igualmente necesario insistir en la creación de instrumentos de Evaluación adaptados a estos alumnos.

RECOMENDACIÓN 3

Es necesario crear y aplicar material psicoeducativo para este alumnado.

La Evaluación e Identificación diagnóstica de estos alumnos debe ser realizada por profesional cualificado y especializado, hay que incidir en este punto en la formación de los profesionales, en este caso de los Equipos de Orientación, Profesores y Equipos Directivos de los Colegios/Institutos. En este punto es imprescindible dejar constancia que los Informes de Personal de Centros Públicos deben tener la misma validez que las de los Especialistas Privados y viceversa, la bondad y calidad de un Informe-Evaluación no puede quedar en manos de que proceda de un Profesional del Servicio Público o Privado sino en base a su formación, experiencia y reconocimiento, ya el Colegio Oficial de Psicólogos tiene medidas para velar por el justo y recto ejercicio profesional. El Código Deontológico del Colegio Oficial de Psicólogos reconoce la responsabilidad de interpretar las pruebas psicológicas al psicólogo que no debe delegar esta función y emitirá su diagnóstico sincero y científico.

CONCLUSIÓN 4

Otro de los aspectos que consideramos importante, es no sólo la sensibilización y comprensión de la diversidad de estos alumnos (en términos psicométricos su nivel intelectual va desde 130 de Cociente Intelectual a más de 200) sino la evaluación, la intervención educativa y el tratamiento considerando dicha diversidad. Esta sensibilización y comprensión de la diversidad de este alumnado hace necesario considerar igualmente la evaluación, la intervención educativa y el tratamiento de los niños superdotados con trastornos asociados (dificultades de aprendizaje, déficit de atención, deficiencias físicas, hiperactividad, etc.). En este punto es especialmente importante la investigación, la formación en la identificación por especialistas cualificados y la intervención socioeducativa atendiendo en el caso de niños superdotados con trastornos asociados no sólo a sus 'deficiencias', sino también a su sobredotación intelectual.

RECOMENDACIÓN 4

Dada la diversidad de estos alumnos es necesario la diversificación educativa para los mismos.

Es especialmente importante la investigación, la formación en la identificación por especialistas cualificados y la intervención socioeducativa atendiendo en el caso de niños superdotados con trastornos asociados tanto a sus 'deficiencias' como a su sobredotación intelectual.

CONCLUSIÓN 5

Un programa educativo depende en gran medida del profesorado, como ya hemos comentado, los profesores sin una preparación (formación inicial y permanente), a menudo, se muestran desinteresados y/u hostiles hacia este tipo de alumnos, mientras que los profesores que tienen formación y experiencia con estudiantes superdotados se constata que la actitud hacia estos alumnos, se modifica conforme su conocimiento aumenta.

Es importante, por lo tanto, seguir trabajando en el campo de la sensibilización y formación no sólo de las personas que trabajan en la educación sino también de los Profesionales de Atención Temprana (Pediatras), los cuales tienen un lugar estratégico de cara a la observación del desarrollo de los niños.

RECOMENDACIÓN 5

Es imprescindible la formación inicial y permanente de los profesionales de la Psicología, la Educación y la Pediatría para el conocimiento de estos alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alonso, J.A. (1991): Trabajo de Grado por la Universidad de Salamanca.

Alonso, J.A. (1993): Personal and Social Adaptation of Gifted Children. En 10th World Conference on Gifted and Talented Education, World Council and University of Toronto.

Alonso, J.A. (2002): Comparecencia ante el Senado para dar lectura a las Conclusiones del XIV Congreso Mundial para la educación de los alumnos superdotados y para analizar la situación actual de este alumnado. [http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_715000111.html]

Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996): **Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria**. Madrid: Narcea.

Alonso, J.A.; Renzulli, J.S. y Benito, Y. (2003): **Manual Internacional de Superdotados**. Madrid, EOS.

Alonso, J.A. y Benito, Y. (Eds.) (2003): The World of information: opportunities and challenges for the gifted and talented. **Proceedings 14th World Conference of World Council for gifted and talented children**, in Barcelona 2001. http://www.worldgifted.org/xconfbar.htm

Alonso, J.A. y Benito, Y. (2004, 2ª edición): **Alumnos superdotados. Sus necesidades educativas y sociales**. Buenos Aires, Editorial Bonum.

Benito, Y. (1990): **Problemática del niño superdotado**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1992): **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones.

Benito, Y. (1997): **Inteligencia y algunos factores de personalidad**. Amarú Ediciones, Salamanca.

Benito, Y. (1999): **¿Existen los superdotados?** Praxis, Monografías de Escuela Española, Barcelona (2001, 2ª edición actualizada y ampliada).

Benito, Y. (2002): **La identificación: procedimientos e instrumentos**. IV Congreso Iberoamericano para la educación de alumnos superdotados y con talento. Bogotá, Octubre de 2002.

Benito, Y. y Alonso, J.A. (2004), **Trilogía**. Loja (Ecuador), UTPL (965 páginas):

Libro 1: **Sobredotación Intelectual, Definición e Identificación.**

Libro 2: **Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional.**

Libro 3: **Sobredotación Intelectual: Intervención Familiar y Académica.**

Benito, Y. y Moro, J. (1997): **Proyecto para la Identificación Temprana de Alumnos Superdotados**. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.

Benito, Y. y Moro, J. (2002): **Test Screening para la identificación temprana de alumnos superdotados**. Psymtec Material Técnico. Madrid.

Conseil de L'Europe -Comission de la Culture et de l'Education- (1993): **Projet de Rapport sur les Enfants Doués dans les Systèmes Scolaires**.

Conseil de L'Europe -Comission de la Culture et de l'Education- (1994): **Recomendation**.

Feldhusen, J.F. y Hansen, J. (1988): Teacher of the gifted: preparation and supervision. En Gifted education international 5, (2).

Fernández M., Mª.A. (1994): Actividades de grupo para padres de superdotados. En Benito Y.: Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados. Salamanca: Amarú Ediciones.

Fox, L.H. y Turner, L.D. (1981): Gifted and creative females. En The middle school years. American Middle School Education 4.

Freeman, J. (1988): **Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos**. Madrid: Santillana.

Gagné, F. (1995): From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. En Roeper Review, December. Traducción (1997) en Ideacción 10, Centro "Huerta del Rey", Valladolid.

Haier, R.J. y Denham, S.A. (1976): A summary profile of the non intellectual correlates of mathematical precocity in boys and girls. Intellectual talent. En Research and development. Baltimore: John Hopkins University Press.

Hollingworth, L.S. (1931): The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. En Murchison, C.: Manual de Psicología del niño, Barcelona (1935).

Landau, E. (1994): Aspectos generales y específicos sobre superdotación en Israel. En Ideacción (3). Valladolid: Center "Huerta del Rey".

Ministerio de Educación y Ciencia (1990): **Guía Funcional del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.** Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia (1991): **La educación de los alumnos superdotados**. Centro Nacional de recursos para la Educación Especial, Madrid.

Pérez, L. (1994): El fracaso escolar en alumnos con altas capacidades. En Benito, Y.: **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Amarú Ediciones, Salamanca.

Renzulli, J.S. y Reis, S.M. (1992): El Modelo de Enriquecimiento Triádico/Puerta Giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la Escuela. En Benito, Y.: **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones. Ideacción, la revista en español sobre superdotación [http://www.centrohuertadelrey.com/rv.htm]

Robinson, N. y Olszewski-Kubilius, P. (1997): Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. En Pediatrics Review, 18.

Silverman, L.K. (1989): Reclaiming lost giftedness in girls. En Understanding our gifted, 2 (7).

Terrassier, J.Ch. (1981): **Les enfants surdoués ou La précocité embarrassante**. París: ESF.

Terrassier, J.Ch. (1990): La disincronía de los niños precoces. En Benito, Y.: **Problemática del niño superdotado.** Amarú Ediciones, Salamanca. Ideacción, la revista en español sobre superdotación [http://www.centrohuertadelrey.com/rv.htm]

Tourón, J.; Peralta, F. y Reparaz, Ch. (1997): **La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas**. Eunsa, Pamplona.

UN MÉTODO DE TERAPIA Y DE INVESTIGACIÓN EN EL TRATAMIENTO DE FAMILIAS CON HIJO/A CON ALTAS CAPACIDADES

María Angela Gómez Pérez
Universidad de Guadalajara
Laboratorio de Psicología y Educación Especial
Guadalajara, Jalisco (México)
angomez8888@hotmail.com

RESUMEN

Iniciamos un nuevo programa de investigación en el Laboratorio de Psicología y Educación Especial de la Carrera de Psicología de la Universidad de Guadalajara, con las familias que presentaban hijos con altas capacidades. Esta investigación, que se inició a partir de enero del presente año, lleva ya 4 meses y deberá proseguir por mucho tiempo más. En el período transcurrido hemos tratado a tres familias, de las cuales todos presentan hijos señalados y diagnosticados con altas capacidades.

El presente trabajo tiene como fundamento los estudios de Mara Selvini Palazzoli y Guiliana Prata, de la Escuela de Milán, en el tratamiento de familias con diferentes problemáticas.

El objetivo de esta investigación es conocer una serie de observaciones que se han repetido con las distintas familias. Se empezará por la observación que se han repetido regularmente con la totalidad de las tres familias tratadas hasta ahora. Después se analizarán las prescripciones o tareas que se han dejado por parte de los terapeutas para todos los miembros de la familias, el propósito es analizar las reflexiones de cada uno de ellos sobre el tema de la superdotación.

Desde el punto de vista científico, no sería correcto sacar conclusiones de los resultados obtenidos en poco tiempo de trabajo. Por lo cual sólo es una presentación preliminar de este nuevo método de terapia e investigación.

INTRODUCCIÓN

Debido de que no se cuenta con un trabajo con familias en el área de superdotación en el Laboratorio de Psicología y Educación Especial de la Universidad de Guadalajara, ya que solamente se brinda la atención para realizar un diagnostico, consideramos necesario en un primer momento el trabajar con ellas para atender a los problemas que se enfrentan cuando un hijo/a son diagnosticados con altas capacidades o superdotado. Ya que se generan en los padres una gran preocupación y tensión al no tener los elementos necesarios para brindar la ayuda a todas las demandas que el hijo/a necesita. El presente trabajo tiene como propósito desarrollar desde un enfoque sistémico (Escuela de Milán) con las familias donde uno de sus miembros (hijo/a) presenta características de altas capacidades o superdotado.

A partir de enero de 2006 iniciamos un nuevo programa de investigación con las familias que presentan hijos con altas capacidades. Esta investigación, que lleva ya tres meses, deberá proseguir por mucho tiempo aún. En el período transcurrido hemos tratados a 3 familias, de las cuales todas presentaban hijo/a diagnosticados como inteligentes (superdotados) o también con altas capacidades.

Se analizaran los diferentes conceptos de diferentes autores sobre talento, superdotación, altas capacidades e inteligencia intelectual y emocional. Se analizará lo que es un sistema y cómo estos se autorregulan a través del tiempo.

Los niños dotados nacen en hogares cuyas familias utilizan para su educación determinados métodos, sin estar entrenados especialmente para responder a sus necesidades, así los padres se enfrentan al comportamiento especial de estos niños generándose un conflicto entre los ideales de estos últimos y los métodos empleados para su educación. Estos niños necesitan un ambiente que no los sobrestimule, con espacios adecuados que les permitan mantener su intimidad y realizar actividades independientes, sin las presiones que se ejercen en todo momento por lo que se espera de ellos.

Asimismo, se investigará sobre que es lo que pasa con la familia cuando un miembro es diagnosticado o etiquetado como superdotado y como el sistema familiar crea pautas de interacción y como desestabiliza el sistema familiar o puede llevar a un nuevo equilibrio rígido o aceptable. Todos los miembros de una familia tienen la misma importancia, ninguno ocupa un lugar importante, ya que todos cumplen un rol, ya que cada familia lo establece de esta manera.

Para poder analizar lo anterior nos basamos como ya se menciono con el modelo de la Escuela de Milán, y con las técnicas creadas por el grupo como son; el interrogatorio circular, las hipótesis, las tareas o prescripciones, capacidad de autocorrección y preguntas reflexivas.

DESARROLLO

Hablar de superdotación y talento conlleva ineludiblemente a hablar de inteligencia o, si se prefiere, de cognición. Relacionar las variables cognitivas y emocionales y, de cómo éstas configuran una determinada personalidad o forma de hacer, suele conducir a un callejón sin salida. Al estudiar dichas configuraciones, es preciso inclinarse hacia la excesiva generalización o hacia el estudio de cada ser humano como combinación única e irrepetible. La formación científica y el deseo de encontrar herramientas de fácil aplicación a menudo lleva a optar por la primera vía, utilizando los métodos estadísticos para encontrar aquello que de común tienen entre sí los superdotados, obviando sus diferencias. La experiencia práctica conduce cada vez más a considerar sus diferencias, único modo de realizar una intervención adecuada y ayudarlos a crecer intelectual y emocionalmente (Martínez, 1998; Martínez y Castiglione, 1998).

Algunos modelos sobre la superdotación incluyen como componente de la misma ciertos rasgos de personalidad, especialmente tal como se destaca en el modelo de Renzulli (1994), el compromiso con la tarea o la motivación intrínseca. Gardner (1995) al proponer su modelo de inteligencias múltiples separa las altas competencias en el ámbito socio emocional en dos: la interpersonal y la intrapersonal. El famoso libro de Goleman (1997) sobre la inteligencia emocional, destaca la importancia del dominio y conocimiento de nuestras emociones para el

éxito personal y social. Otros autores como Gagné (1998) piensan que los "catalizadores intrapersonales" (motivación, temperamento, personalidad, etc.) sirven para favorecer o entorpecer el desarrollo de nuestras capacidades internas.

Una de las definiciones que más se han propagado es la definición que se dio en el *Informe Marland* (1971), informe que fue realizado por un grupo de expertos en EE.UU.; la definición es la siguiente:

«Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesional mente que, en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual proporciona un programa escolar normal para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los niños capaces de elevadas realizaciones pueden no haberlo demostrado con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación:

1. Capacidad intelectual general.
2. Aptitud académica específica.
3. Pensamiento productivo o creativo.
4. Capacidad de liderazgo.
5. Artes visuales y representativas.
6. Capacidad psicomotriz.»

Por otra parte, suele distinguirse entre superdotación y talento.

Superdotación es una capacidad general, significativamente más alta que en el grupo de control, compuesta de un conjunto de factores cognitivos.

Talento es una capacidad particular significativamente mas alta que en el grupo de control, focalizada en un determinado aspecto cognitivo o destreza conductual.

Daniel Goleman (1999), ha realizado una profunda investigación acerca del concepto de inteligencia emocional y la señala que esta es: ***la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones***. Describe aptitudes complementarias, pero distintas, de la inteligencia académica, las habilidades puramente cognitivas medidas por el C.I. Estos dos tipos de inteligencia expresan la actividad de diferentes partes del cerebro. El intelecto se basa únicamente en el funcionamiento de la neocorteza, las capas de la parte superior, evolucionadas en tiempos más recientes. Los centros emocionales están más abajo, en la subcorteza, más antigua; la inteligencia emocional involucra estos centros emocionales, trabajando de común acuerdo con los intelectuales.

El empobrecimiento de su medio ambiente, la simplificación, el restringirlos permanentemente en aras de adaptarlos a las normas de convivencia en el hogar y en la escuela, y el grado de expectativas elevado que los padres tienen y al que los niños no pueden responder en todo momento, les produce alteraciones que los conducen a síntomas de tensión y estrés. Esta característica del niño superdotado surge por la combinación de múltiples factores, debido a su gran madurez intelectual y a la velocidad con que adquiere los conocimientos, se acostumbra a no realizar ningún esfuerzo, ya que todo le resulta fácil. Pero cuando se enfrenta en un momento con alguna situación que le causa dificultad o con algún problema que no tiene solución, sobreviene una dificultad seguida del estrés.

Al respecto Karen Gerson (1996) señala que las elevadas expectativas que los otros tienen depositadas en él niño dotado; el espera permanentemente que sea brillante en todo generan en el niño este estado (tensión y estrés). Las necesidades emocionales de estos niños no terminan con los derechos de todos los niños, se deben incluir las siguientes: el derecho a no negar su dotación para sentirse aceptado y equilibrado emocionalmente; el derecho a ser amado y respetado y el derecho de ser y a desarrollar sus dones. El niño dotado necesita, por lo tanto del entorno afectivo adecuado que no sólo le posibilite sino que también lo ayuden a evolucionar emocionalmente, de manera de poder lograr el equilibrio justo entre ambos planos; el intelectual y el emocional.

Como sustento a este trabajo de investigación con familias con hijo/a con altas capacidades, tomamos el modelo de la Escuela de Milán, Lynn Hoffman (1987) señala que en el año de 1968 Mara Selvini Palazzoli organizó el Instituto de Estudios para familiares en Milán, Italia. Iniciaron con ella un grupo de tres psiquiatras: Luigi Boscoso, Guiliana Prata y Gianfranco Cecchin. Ellos crearon un enfoque de sistemas familiares. Los asociados de Milán despertó gran interés, se emplea el término “sistémico” para describirlo. Desde el principio, el grupo utilizó un formato insólio, trabajan en dos parejas, con una mujer y un hombre terapeuta en la habitación con la familia, y un hombre y una mujer tras una pantalla por la que sólo se puede ver de un solo lado. Periódicamente, los observadores pueden llamar a uno de los terapeutas fuera de la habitación para ofrecerle una sugerencia o pedirle mayores informes. Hacia el fin de la sesión, los terapeutas irrumpen para una consulta con los observadores y durante este tiempo los cuatro comparten opiniones, y aparecen con una intervención o una recomendación. Este puede ser un ritual, una tarea o una prescripción. Procede de todo el equipo y es compartido con cada miembro de la familia.

Desde el principio, este grupo ha tratado de prevenir que su enfoque se base en factores de personalidad o carisma. Por esta razón, cambian de compañeros de una familia otra. La terapia empieza con la primera llamada telefónica, y se presta gran atención a detalles como quién hizo la llamada, su tono de voz y los intentos por determinar las condiciones de tratamiento. Se requiere que toda la familia se encuentre presente en una primera sesión. En ocasiones posteriores, el equipo puede decidir ver unidades distintas; quien llamó, quién se encuentra entre la familia inmediata y el hogar; cuál es la dificultad y, cosas como dirección y fecha de la llamada. También se solicitará información del profesional que remite el caso a los terapeutas. Los datos obtenidos en la primera comunicación por teléfono se transcriben en una ficha estándar, Anexo 1.

Antes de cada sesión, el grupo se reúne para comentar la sesión previa en caso de una primera entrevista, para examinar la “toma” familiar. Las sesiones duran cerca de una hora, y durante ese tiempo el equipo no sólo pide información sino que anota cuidadosamente todas las comunicaciones no verbales. La discusión de equipo se efectúa en una sala especial; al término de ella, los dos terapeutas se reúnen con la familia para hacerle la recomendación al equipo.

El tratamiento consiste, por lo general, en cerca de diez sesiones, con intervalos de un mes o más. Los asociados de Milán llaman “larga y breve terapia” a ese tratamiento, porque el número de horas con la familia es pequeño pero el periodo necesario para la reorganización familiar puede ser muy largo.

Para dirigir la sesión, Los Asociados de Milán han creado una técnica llamada cuestionamiento circular. El método parece aumentar considerablemente la cantidad y calidad de la información que se obtiene en una entrevista. El lema básico es siempre plantear preguntas que enfoquen una diferencia o definan una relación. Pedir a alguien que comente sobre la relación de los padres; o que catalogue a los miembros de la familia sobre la base de quien es más inteligente; o que califique, en una escala de uno a diez, la preocupación de su padre, y luego de su madre, cuando su hermano saca malas notas, son preguntas de "diferencia". También lo son las preguntas que tratan de antes y después. Mediante este método se notan varias cosas. Ante todo, tales preguntas hacen que las personas se detengan a pensar, en vez de actuar de manera estereotipada. La persona que no habla escucha atentamente. En segundo lugar, estas preguntas intervienen en las intensificaciones y disputas, no sólo en presencia de la familia sino también entre el terapeuta y los miembros de la familia. En tercer lugar, parecen desencadenar más el mismo tipo de pensamiento diferente, que es en esencia circular porque introduce la idea de vínculos formados por perspectivas cambiantes. Explicar que es el interrogatorio circular y crear un sistema de preguntas que el objetivo es crear conocimiento (el conocimiento es producto de una diferencia y se da a través de las relaciones).

Realizar una integración desde un punto sistémico (hablar de los sistema que se autorregulan a través del tiempo). Los diagnósticos (etiquetas) que crean una pauta que es la desestabilización del sistema familiar o como la etiqueta pueden llevar a un nuevo equilibrio rígido o aceptable.

Si un miembro de la familia dice algo, aparece siempre alguien listo para hacerle entender que no lo ha dicho como debía, que debía decirlo de otra manera. Señala Palazzoli (1994) que si alguien trata de ayudar a otro, éste le da a entender que lamentablemente no lo hace lo bastante a menudo, o con bastante eficacia, en suma, que en realidad no lo ha ayudado. Todos en síntesis (la familia), han sentido siempre que se le comunicaba que habían hecho algo que no era exactamente justo, sin que, sin embargo, se les hubiera dicho nunca, en forma explícita, que era lo que debía hacer para hacer lo apropiado. Por la teoría general de los sistemas y por la cibernética, sabemos que el mecanismo autocorrectivo al servicio de la homeostasis de un sistema es la reacción negativa. Aun en los cambios reales, concretos, operados ya en el exterior, ya en el interior del grupo, son absorbidos por el juego dominante en la familia, como fuente de ulteriores amenazas, que al hacer vislumbrar el peligro de la interrupción del juego, pragmáticamente lo refuerzan.

Cuando los padres sienten la responsabilidad y esta desestabiliza el sistema y como consecuencia trae una tensión. Todos los miembros tienen la misma importancia, ninguno ocupa un lugar importante, ya que cumple con un rol, ya que cada familia lo establece así.

HIPÓTESIS

Al trabajar con familias de niños con altas capacidades con el modelo sistémico, ayuda a que estas activen sus herramientas de autocorrección como parte de un sistema donde el niño diagnosticado con altas capacidades (etiqueta) no cause un desequilibrio negativo en la familia, sino que sea un cambio evolutivo en el sistema familiar.

OBJETIVO GENERAL

Una nueva propuesta de trabajo con las familias con un hijo/a con altas capacidades o superdotado con el enfoque de la Escuela de Milán, a través de las técnicas de la prescripción o tareas, interrogatorio circular, reflexiones, todas ellas encaminadas a mejorar y desarrollar cambios en las relaciones o pautas de interacción entre los miembros del sistema familiar.

PROCEDIMIENTO

1. Se seleccionaron tres familias con un hijo/a cuyo diagnóstico fue de superdotación o altas capacidades.
2. Se realizó la entrevista telefónica a las tres familias para recabar información que nos permitieran realizar hipótesis de trabajo.
3. Se llevo a cabo una primera entrevista con cada una de las familias donde se obtuvo más información y la manera cómo cada uno de los padres comprende el término o concepto de superdotado o con altas capacidades, además se realizó un interrogatorio circular donde participaron todos los miembros de las familias ante preguntas acerca del problema.
4. Al finalizar la primera sesión se dejo una tarea o prescripción a cada uno de los miembros de la familia y esta se analizará por cada uno de los miembros para la próxima cita que será dentro de un mes.

RESULTADOS

Familia (caso)	Edades	Estudios	Actividad	Años de casados	Problema
1	**Papá: 40 Mamá:40 Hijo: 12 Hija: 7**	**Papá: Preparatoria Mamá: Preparatoria**	**Papá: Comercio Mamá: Ama de casa**	**15 años**	**No están conformes con la escuela y lo que les están enseñando.**
2	**Papá:42 Mamá:36**	**Papá: Maestría Mamá: Preparatoria**	**Papá: Coordinador de Sistemas Tecnológicos. Mamá: Ama de casa**	**18 años**	**Necesitan Orientación y capacitación sobre el manejo de los hijos. Que la familia se desarrolle y que haya más aceptación del hermano hacia la hermana**
3	**Papá: 40 Mamá:33 Hijo: 6 años**	**Papá: Técnico Ing. Electrónica. Mamá: Administración de empresas turísticas.**	**Papá: Sin empelo. Mamá: Empleada**	**3 años**	**El niño presenta problemas de conducta, agresividad, la mamá no sabe como controlarlo, y en la escuela lo rechaza.**

Caso 1.

Asistieron a la primera entrevista toda la familia, papá, mamá, hijo e hija. La niña fue diagnosticada como niña brillante. La mamá se siente muy orgullosa de su hija, pero también preocupada. El papá también se encuentra preocupado. Refieren que la maestra de la escuela es floja, que la niña se aburre, que la pone a hacer planas y no tiene interés de ir a la escuela. Se le pregunto sobre el concepto que tenían sobre altas capacidades. El papá respondió que son aptitudes sobresalientes, que son niños con una gran facilidad para el aprendizaje, refiere que hace comparaciones entre su hija y su sobrina; que siempre esta motivándolos para hacer deportes que es como una vitamina para sus hijos. Dice que si no lo apoyan aquí con sus hijos, posiblemente se vaya a Estados Unidos para que aprendan más.

La mamá señala que esta preocupada, ya que su hija puede aprender mucho más rápido que el resto de sus compañeros y que esto puede llegar a fastidiar a la niña con un mal maestro y que empiece a portarse mal.

Caso 2.

Para la primera sesión invitamos a toda la familia, asistieron los padres y sus dos hijos. Iniciamos con la pregunta ¿Cuándo su hija fue diagnosticada como superdotada que paso?

Papá: Muy emocionado, me causo una gran sorpresa, me di cuenta en su interés en dibujar, su capacidad para hacer dibujos, lo hacia con una gran paciencia, estoy muy orgulloso de ella.

Mamá: Corroborar lo que veía en los dos, Tenían habilidades distintas a los demás niños de su edad, no me equivoque. Detecte las cualidades de los dos.

Papá: Ella (esposa) no quiso leer el informe, y me saco de onda, me sentí mucho.

Mamá: me pareció que se centraron mucho en el proceso de embarazo. Esto genero una situación de conflicto entre los dos, ya que creo que no hay un reconocimiento para mí. Hay una confrontación mal entendida, no me tiene que ver como una enemiga.

Terapeuta: ¿Cree que su esposa tiene características sobresalientes?

Papá: Se aferra a no dejar ver esas partes interesantes de ella, pero sin duda si las tiene.

La mamá esta diagnosticada como depresiva, actualmente toma medicamentos.

Caso 3.

Asistieron a la primera entrevista, solamente la mamá y su pequeño hijo. Actualmente tiene 6 meses de separada de su esposo, vive en casa de sus padres y una hermana. Al principio fue madre soltera, ya que el padre biológico desapareció y nunca existió una relación entre ellos dos. A la edad de los 7 meses de su hijo conoció al que actualmente es su esposo y se casaron cuando el niño tenía 2 años. Su esposo esta diagnosticado como maniaco depresivo y su familia lo refiere que él esta loco.

Al niño se le han realizado 3 evaluaciones, con un diagnóstico de superdotado, asociado a un déficit de atención con hiperactividad. Las características del niño es que empezó a hablar muy chiquito al año de edad, tiene una memoria sorprendente, un vocabulario muy amplio, aprendió a leer y a escribir a los 3 años.

Desde hace 2 semanas lo cambio de escuela, ya que la maestra no pudo controlarlo, es un niño que no entiende ordenes verbales, parece que no escucha.

Refiere la mamá que para ella sería un gran alivio que su hijo no fuera superdotado, ya que ella piensa que sufriría mucho, ya que no son comprendidos. Actualmente se encuentra bajo tratamiento medico con una neuropediatra, que esta diagnosticada junto con sus dos hijas con déficit de atención con hiperactividad, que le tiene mucha confianza y que posiblemente le cambio el medicamento y empiece con un antisicótico (risperdal), cuestión que a ella no le agrada, porque es el mismo que toma su esposo.

PRESCRIPCIÓN Y/O TAREA

Con las tres familias se dejo una prescripción o tarea para todos y fue la siguiente:

Papá y Mamá: Escribir que aptitudes o habilidades sobresalientes tienen cada uno de sus hijos, que aptitudes tienen los niños de su misma edad, y que desventajas tienen los niños de su misma edad.

Hijos: Escribir las habilidades de su hermano, habilidades de los niños de su misma edad y desventajas de los niños de su misma edad.

Se recomendó que no se copiaran, que no se leyeran lo que escribiera cada uno de ellos, que solamente lo iban a hacer cuando estuviéramos todos reunidos en terapia y se dio cita dentro de un mes.

CONCLUSIONES

Los niños que están diagnosticados como superdotados y con altas capacidades, los padres automáticamente dan por hecho que sus hijos son sobresalientes en todas las áreas, incluyendo la inteligencia emocional. Cualquier comportamiento del niño que no confirma este concepto se considera un problema externo, siempre hay una justificación, esa diferencia que no corresponde a una etiqueta como son:

- maestros flojos,
- escuelas malas,
- psicólogos incapaces
- autoridades educativas malas.

Asimismo, los padres apuestan más a los hijos varones, aún sin ser diagnosticados como superdotados, ellos les ponen la etiqueta, dejando de lado las altas capacidades o emparejando las de sus hijas con las de sus hijos.

ANEXO 1.
ENTREVISTA TELEFÓNICA

Familia.....
Derivado por.....
Dirección.....
fecha de llamada.....
Nombre del padre*……..*
edad…….. estudios y/o profesión…….……
Nombre de la madre*.....*
Edad……estudios y/o profesión……
Nombre de los hijos por orden de edad

Nombre*…… Edad……*
Nombre*……..Edad……*
Nombre*……..Edad……*
Nombre*……Edad……*
Fecha de matrimonio.....…
Otros convivientes eventuales y su grado de parentesco
Nombre……Parentesco……
Nombre……Parentesco……
Problema.....
……
……
Nombre de quien llama.....…...
Observaciones.....
Informes de quien deriva.....…

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Gagné, F. (1998): *Modelo diferencial de superdotación y talento.* Conferencia presentada en el Congreso "Respuestas Educativas para alumnos superdotados y talentosos". Zaragoza del 8 al 11 de Julio de 1998.

Gardner, H. (1995): ***Inteligencias Múltiples****.* Barcelona: Paidós.

Gerson, K. y Carracedo, S. (1996): **Esfera emocional**. Editorial Tekne, Argentina.

Goleman, D. (1997): ***Inteligencia emocional****.* Madrid: Kairós.

Goleman, D. (1999): **La inteligencia emocional en la empresa**. Javier Vergara Editor. España.

Hoffman, L. (1987): Fundamentos de la terapia familia. Edit. Fondo de cultura económica. México.

Martínez, M. y Fornós, M. (1998): Atención e intervención en la familia del superdotado. En *Actas del Congreso Internacional de Superdotación. Problemática Socio-educativa*. Portugal.

Renzulli, J. (1994): El concepto de los tres anillos de la superdotación. Un modelo de desarrollo una productividad creativa. En Y. Benito: **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Salamanca, Amarú Ediciones.

PROGRAMA PORTA ABERTA: ENQUADRAMENTO NA REALIDADE PORTUGUESA

Maria Conceição Gomes
Dulce Machado
Colégio Paulo VI
Gondomar, Portugal
geral_paulovi@colegiopaulovi.com
mariacgomes@clix.pt

RESUMO

Assumindo um enquadramento histórico do estudo e das respostas da sobredotação em Portugal, neste artigo, privilegiamos a caracterização e descrição do Programa Porta Aberta no Colégio Paulo VI. Trata-se de um programa inserido numa escola de ensino regular e que se caracteriza por um modelo de actuação multifactorial que assenta em três vertentes. A primeira vertente remete para uma abordagem centrado no aluno através de um programa de enriquecimento que favoreça a inclusão. A segunda vertente, caracteriza-se pelo envolvimento da família e, a terceira vertente, caracteriza-se pelo trabalho de equipa tendencialmente inter e transdisciplinar.

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DO TEMA EM PORTUGAL

Apesar de se começar a lidar com a sobredotação de uma forma cada vez mais aberta na sociedade educativa e social em Portugal, o nosso percurso no estudo e nas resposta às crianças com características de sobredotação tem sido um percurso lento e nem sempre motivo de orgulho quando comparados com outros países da união europeia com os quais estabelecemos acordos e seguimos orientações na área da educação. A Lei de Bases do sistema educativo português em vigor (Lei 46, de 14 de Outubro de 1986), posteriormente reforçada pelo Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, que remete para os alunos com necessidades educativas especiais, defende "uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares para todos os alunos" (Miranda & Almeida, 2002), o que acaba por acontecer com os alunos com capacidades acima da média é que caem no esquecimento das medidas legislativas. Na prática portuguesa, especialmente, desde a implementação do referido Decreto-Lei, a integração e as respostas diferenciadas nas práticas educativas relativas aos alunos com necessidades educativas especiais, dirigidas aos alunos que apresentam dificuldades acentuadas nas suas aprendizagens, se tal se verifica incontestavelmente necessário, na realidade a justificação também é, frequentemente, mais social do que psicoeducativa (Miranda & Almeida, 2002). É "fácil" assumir uma visão unilateral das necessidades educativas quando, socialmente, se olham as capacidades acima da média, mais directamente ligadas às competências cognitivas, como um apoio a "elites". Ou seja, ainda persiste a ideia que um aluno sobredotado já é dotado de capacidades que mais facilmente lhe garantem sucesso sem necessitarem de

grande ou nenhuma ajuda. O mesmo não se aplica aos jovens cujo talento está ligado às artes, à música ou ao desporto em que as respostas legislativas e institucionais acabam por oferecer respostas e apoios mais ajustados em função das características singulares da criança ou do jovem. Mas, mesmo nestas situações, nem sempre (essencialmente, no ensino básico), a escola regular "dá espaço" para que estes alunos tenham alguma flexibilidade curricular que lhes permita ou facilite um desenvolvimento mais adequado e mais saudável das suas potencialidades e/ou talentos.

O percurso histórico da sobredotação em Portugal está bem documentado num artigo elaborado por Miranda e Almeida (2002), onde os autores ilustram como a sobredotação "se foi progressivamente instituindo em assunto de preocupação, de sensibilização e de formação dos profissionais da educação e dos pais" (p.51).

Em Portugal, a sobredotação terá sido abordada, pela primeira vez, em Agosto de 1986, aquando da 1ª Conferência Internacional sobre Crianças Sobredotadas, organizada pela Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS). A conferência recebeu alguma atenção por parte dos órgãos da comunicação social, pela comunidade científica e pela comunidade em geral, em parte, pelos conferencistas internacionais presentes e também por se tratar de um tema inédito em debate em Portugal. Em 1987 a mesma associação organizou a segunda Conferência Internacional de Crianças Sobredotadas, onde voltaram a dominar os conferencistas estrangeiros. Neste mesmo ano a APCS organizou ainda um curso de formação para professores ligados à própria associação, ministrado por Dorothy Sisk e Hilda Rosselli, da Universidade da Florida Sul. Ainda nos finais da década de oitenta, a APCS, juntamente com a Escola Superior de Educação Santa Maria, na cidade do Porto, organizou um programa de atendimento aos pais e às crianças sobredotadas. Em finais da década de oitenta, surge, mais uma iniciativa, o Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança (CPCIL). Trata-se de uma associação com três grandes objectivos: formar profissionais de educação na área da sobredotação, identificar e apoiar os alunos sobredotados, e organizar informação para a criação de legislação nesta área. Algumas actividades organizadas pela CPCIL incluíam espaços de férias e de convívio para alunos sobredotados, durante os períodos de verão, em Portugal e no estrangeiro.

Apesar de se ter tratado de uma década que marcou, significativamente, a forma como, em Portugal, se passou a dar o relevo merecido à área da sobredotação, e que fez com que a desvalorização do tema começasse a ser entendida, académica e socialmente, como "um erro e um sinal de 'subdesenvolvimento' do País em matéria de educação dos mais capazes" (Miranda & Almeida, 2002, p.46), acabou por voltar a cair num certo esquecimento nos anos seguintes.

Só a partir de meados da década de noventa é que voltou a haver um reacordar para a sobredotação. Em 1997, a CPCIL foi novamente responsável pela organização de uma Conferência sobre Sobredotação, e contou com o envolvimento do Ministério da Educação. Em paralelo, outras associações foram sendo criadas como, por exemplo, a Associação Portuguesa para o Estudo da Problemática da Inteligência, Criatividade e Talento (APEPICTa), membro da Federação Ibero-Americana do *World Council for Gifted and Talented Children*. A APEPICTa. Em colaboração com o Centro *Huerta Del Rey*, em 1996, a APEPICTa organizouo II Congresso da Federação Ibero-Americana: A problemática sócio-educativa, que, mais uma vez, voltou a contar com a presença de vários conferencistas

estrangeiros, um congresso dotado de grande sucesso. Outras iniciativas associativas e programas foram sendo criadas, um pouco por todo o país, como, por exemplo, o Programa Regional de Apoio aos Sobredotados (PRAS), na Região Autónoma da Madeira, o Programa Sábados Diferentes, da Escola Superior Paula Frassinetti, o PEDAIS, e ao Programa Porta Aberta que será descrito mais à frente neste artigo.

Não se pode deixar de dar especial destaque à Associação Nacional de Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), criada em 1998, que tem como principais objectivos a intervenção e o apoio psicoeducativo a crianças e a jovens com características de sobredotação e talento, suas famílias e escolas, bem como a investigação na área da sobredotação e a sensibilização da comunidade educativa para o tema. Actualmente a ANEIS é constituída por oito Delegações (Braga, Porto, Coimbra, Lisboa, Setúbal, Castelo Branco, Évora e Faro) e vários Núcleos que disponibilizam serviços de avaliação e apoio, bem como uma Comissão Nacional de Pais, constituída por representantes das várias Delegações, a nível nacional. A ANEIS tem organizado vários congressos anualmente, publica uma revista anual intitulada *Sobredotação*, que se destaca pela sua diversidade e qualidade científica através da publicação de artigos portugueses e estrangeiros, e tem sido responsável pela forma como o tema assume um carácter mais sério nos meios académicos, sociais e políticos.

De uma forma mais sistemática, um pouco por todo o país, só agora é que estão a ser organizadas respostas mais eficazes para o tratamento do tema e para a organização de respostas aos pais e às crianças com características de sobredotação. Para tal, muito se deve às iniciativas e associações privadas, às universidades e a parcerias que se têm vindo a estabelecer com países estrangeiros. No entanto, reconhece-se a necessidade de ir mais longe e de se investir na educação dos mais capazes. Um paço importante, que continua por dar, tem a ver com a criação de legislação nesta área, que apesar da divulgação e do tratamento que a sobredotação já vai merecendo no nosso país, representa ainda um grande fosso.

O PROGRAMA PORTA ABERTA

Respeitando a lei de bases do sistema educativo em Portugal, o Colégio Paulo VI tem tentado ser flexível e diversificado nas suas estratégias e formas de organizar o seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, através da permanente articulação existente entre os diferentes profissionais de educação e da psicologia do desenvolvimento, tem havido uma preocupação constante na procura de respostas educativas individualizadas e adequadas às características de cada aluno.

Nesta perspectiva, o Programa Porta Aberta surgiu em 1996 como uma iniciativa pioneira no nosso país por ser inédito numa escola de ensino regular, onde se conta com um corpo de 1100 alunos desde a creche/ensino pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade, e como mais uma forma de proporcionar uma resposta educativa atenta à diversidade. Neste caso e através deste Programa, tentou-se “dar a mão” aos alunos com capacidades acima da média, ou seja, aos sobredotados. De uma forma geral, o Programa destina-se à identificação e à intervenção junto de crianças e jovens com capacidades acima da média ou talentosos, ao apoio e ao envolvimento das famílias, e à sensibilização e formação de professores e

educadores, nesta área. Trata-se de um Programa sem quaisquer fins lucrativos, ou seja, inteiramente gratuito para os alunos e suas famílias, apesar de estar integrado numa escola particular. Neste momento, o Programa conta com 82 alunos com idades díspares, identificados como tendo capacidades acima da média ou que se destaquem na sua criatividade ou talento. Todos os alunos do Programa frequentam o Colégio de forma a facilitar uma maior e uma melhor articulação com todos os agentes educativos e a permitir um acompanhamento individualizado de cada aluno. Paralelamente, é um Programa que se esforça para mobilizar a escola como um todo nas suas iniciativas.

Na sua actuação, este Programa será melhor definido como um laboratório aberto à experimentação, à aprendizagem e ao ensino de novas e melhores formas educativas no campo da educação e do desenvolvimento integral da criança e do jovem com características de sobredotação. Assim, podem-se identificar três grandes vertentes de actuação do Programa Porta Aberta.

A INTERVENÇÃO CENTRADA NO ALUNO

A primeira vertente, que, até à data, tem orientado todo o modelo de intervenção do Programa, remete para uma abordagem, essencialmente, centrada no aluno através de um programa de enriquecimento que treina capacidades intelectuais valorizando as diferenças e estilos individuais, e ajudando os alunos a identificar e a lidar da melhor forma possível com as suas áreas de maior e de menor potencial. Desta forma, um dos focos do programa de enriquecimento é, essencialmente, a tentativa de enriquecer o potencial cognitivo, emocional, criativo e social dos alunos com base em estratégias centradas no próprio aluno através de soluções de grupo e individualizadas de acordo com as necessidades e as oportunidades sentidas.

Na prática, trata-se de um Programa onde se desenvolvem várias actividades, que não estão incluídas no currículo escolar regular, como, por exemplo, as artes plásticas, o enquadramento cultural, a abordagem de temas controversos e da actualidade, as visitas de estudo, entre outros, valorizando sempre o debate, a exposição e a troca de ideias e opiniões. Aliás, a actual aposta está a ser feita em grupos de trabalho temáticos com os quais temos obtido excelentes resultados e onde se respeita também os diferentes grupos etários.

Simultaneamente, e pelo facto deste Programa estar inserido dentro de uma escola em que as diferentes actividades desenvolvidas apelam à participação da comunidade escolar mais alargada e ao intercâmbio com outros segmentes da população escolar, considera-se que se tem vindo a favorecer a inclusão.

A INTERVENÇÃO CENTRADA NA FAMÍLIA

A segunda vertente remete para a necessidade de estender o foco da intervenção para além da criança.

Hoje reconhece-se que os pais estão a tornar-se consumidores mais sofisticados dos serviços para os seus filhos e mais conhecedores das dimensões dos serviços que eles e os seus filhos necessitam (Simeonsson & Bailey, 1995). Por

outro lado, várias são as abordagens que defendem e identificam vantagens no envolvimento da família, nomeadamente, em programas dirigidos a crianças com necessidades educativas especiais. De acordo com Gomes e Alves (2002 & 2004), verifica-se, hoje, que os pais começam a ter um papel mais activo na avaliação das capacidades das suas crianças, nas tomadas de decisão e em todo o programa educativo. O grau de envolvimento da família num dado programa de intervenção pode assumir uma postura gradual sob a forma de um contínuo, onde o envolvimento da família pode ser mínimo ou pode assumir uma forma activa de grande colaboração e participação (Simeonsson & Bailey, 1995) ou de parceria. Em paralelo, através de teorias actuais e abrangentes do desenvolvimento, é hoje também reconhecido que as crianças fazem parte de um sistema familiar em que a criança influencia a família e a família influencia a criança. Assim, mudanças numa implicam mudanças na outra. Desta forma e não desvalorizando os contextos sociais, culturais e políticos, hoje, o papel da família no desenvolvimento da criança está a ser cada vez mais valorizado, influenciando mudanças nas abordagens dos vários programas de intervenção.

No Programa Porta Aberta, o envolvimento dos pais e das famílias na educação das crianças e dos jovens tem também constituído uma das suas áreas fortes. Para além das reuniões de pais e de encontros para planificações educativas ou para a resolução de situações individuais, tem-se vindo a tentar aproximar as diferentes gerações de filhos, pais e outros familiares dentro do espaço escolar através de Ateliers temáticos, aos sábados de manhã. Nestes Ateliers, que, habitualmente, não teriam lugar na escola regular, realizam-se actividades variadas onde se premeia a imaginação e a criatividade.

INVESTIR NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DE EQUIPA

Uma terceira vertente deste Programa valoriza a importância de sensibilizar, para esta temática, os educadores que lidam com crianças e jovens no seu dia a dia, de promover o contacto com estratégias de identificação e intervenção com crianças ou jovens com capacidades acima da média, recorrendo a momentos de reflexão e discussão, estudos de caso, trabalhos práticos e de investigação, e de envolver os vários profissionais da escola numa abordagem de trabalho de equipa tendencialmente inter e transdisciplinar. A formação dos profissionais deste Colégio passa também pela participação em eventos nacionais e internacionais e por intercâmbios com outros especialistas nesta temática.

Nesta perspectiva, poder-se-á também fazer referência ao alargamento do Programa à comunidade, uma vez que este tem estado, desde sempre, aberto à comunidade. Em primeiro lugar, o Programa tem um pequeno Centro de Recursos disponível para professores e pais interessados em aprofundar e adquirir novos conhecimentos na área da sobredotação. O Programa conta também com momentos de formação e reflexão abertos a educadores exteriores ao Colégio Paulo VI. Por último, o atendimento a crianças e a jovens que não frequentam o Colégio tem ocorrido com grande abertura e flexibilidade para aqueles que residem dentro e fora da área de Gondomar através de momentos de avaliação e da discussão de propostas de intervenção junto de pais e educadores.

É desta forma, que consideramos que a sensibilização, a partilha, a passagem de competências e a formação contínua, no intuito de criar respostas

educativas para a educação do sobredotado, é uma necessidade premente na filosofia de base da “escola inclusiva”.

NA PROCURA DE RESPOSTAS MULTIFACETADAS AO ALUNO COM CARACTERÍSTICAS DE SOBREDOTAÇÃO

Dentro desta perspectiva de encontrar respostas adequadas na área da sobredotação, muito devemos à Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS) que, desde a sua criação, muito tem feito, um pouco por todo o país, para divulgar conceitos e mudar preconceitos nesta área. Aliás, esse tem sido um dos principais objectivos da ANEIS: dotar o tema da Sobredotação de maior credibilidade cientifica e dar prioridade à divulgação de trabalhos que operacionalizem com rigor os procedimentos de avaliação e as práticas de intervenção junto das crianças e dos jovens sobredotados. Algo que merece também especial relevo é a disponibilidade e o acolhimento conseguidos, para atender ao tema, junto das diferentes universidades portuguesas.

No caso dos Congressos nacionais, a presença de especialistas internacionais tem sido fundamental, essencialmente, no sentido de dotar de maior credibilidade o estudo, a investigação e a prática nesta área. No último Congresso Nacional da ANEIS, a sul do país, dadas as proximidades culturais e linguísticas, foi bem sentida uma relação privilegiada com a investigação desenvolvida pelos colegas do Brasil e de Espanha, conseguindo-se assim atingir, com bons resultados, um outro grande objectivo da ANEIS, ou seja, tornar a “Sobredotação” mais aberta à participação de autores estrangeiros propiciando a partilha de experiências matizadas por diferentes contextos sócio-culturais (Pereira, 2004, p. 6).

Mas, em paralelo, crescem também as parcerias internacionais. A participação do Porta Aberta em diversos eventos de âmbito internacional, por exemplo, tem vindo, a enriquecer a nossa prática e a consciencializar-nos da necessidade de se continuar esta caminhada.

CONCLUSÃO

Embora para o novo século, a grande prioridade na área da sobredotação continue ainda centrada em modelos e conceitos em torno da própria criança, isto é, em torno de definições mais amplas do conceito, da identificação, e de processos de educação diferenciada (Renzulli, 2001); de facto, verifica-se a existência de respostas multifacetadas que entendem a criança ou o jovem como um todo nos seus diferentes contextos.

Pela necessidade de programas mais flexíveis de intervenção (Olenchak & Renzulli, 2002), surge a necessidade de uma resposta mais abrangente. Sameroff e Fiese (1995, p.120), por exemplo, defendem que nenhum programa de intervenção pode ter sucesso se tentar promover a mudança apenas na criança. Assim, há necessidade de explorar diferentes formas de intervenção devidamente enquadradas nos contextos de vida da aprendizagem da criança e do jovem na escola e na família.

No que remete para o Programa Porta Aberta, à parte do programa de enriquecimento centrado na criança através de actividades individuais e de grupo que continuam a ocupar um grande espaço em termos de prioridades, está a ser conseguido um grande investimento em actividades mais abrangentes e flexíveis.

Em suma, actualmente este Programa assenta em três vertentes: (1) numa abordagem focada no aluno e que favorece a sua inclusão; (2) numa abordagem mais flexível de centrada na família; e (3) num trabalho de equipa tendencialmente inter e transdisciplinar, que apela à actualização e formação contínua dos diferentes profissionais. Para concluir, não podemos deixar de concordar com Bahía, que falando de educação, refere que "a escola pode ser vista como um palco... Alunos, professores, família comunidade, cultura e sociedade intervêm no palco da Escola e contribuem para os avanços e recuos no conhecimento" (2002, p.106).

Nota: Partes deste artigo foram já publicadas na revista Ideaccion, Nº 24, e no boletim do Conbrasd, Brasil.

REFERÊNCIAS

Bahía, S. (2002): Da educação à arte e à criatividade. Sobredotação, 3 (2), 101-126.

Gomes, C. & Alves, D. (2002): As ideias das mães das crianças com capacidades acima da média ou talentosas acerca do desenvolvimento das crianças. *Sobredotação, 3* (2), 177-188.

Gomes, C. & Alves, D. (2004): Uma abordagem flexível centrada na família dentro de um programa dirigido a crianças e a jovens com capacidades acima da média ou talentosos. Sobredotação, *5*, 121-137.

Miranda, L. & Almeida, L. (2002): Sobredotação em Portugal: Contributos das associações portuguesas para a divulgação do tema. *Sobredotação, 3*(2), 43-54.

Olenchak, F. & Renzulli, J. (2002): The effectiveness of the Schoolwide Enrichment Model on selected aspects of elementary school change. In http://www.sp.ucnn.edu/~nrcgt/sem/semeffct.html

Pereira, M. (2004): Editorial. Sobredotação, *5*, 5-6.

Renzulli, J. (2001): Gifted education in the new century: Identification and programming issues. *Australian Journal of Gifted Education, 10* (1), 23-32.

Sameroff, A.J. & Fiese, B.H. (1995): Transactional regulation and early intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.): *Handbook of early childhood intervention* (pp.119-149). Cambridge University Press.

Simeonsson, R. & Bailey, D. (1995): Family dimensions in early intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.): *Handbook of early childhood intervention* (pp.428-444). Cambridge University Press.

LA ATENCIÒN A NIÑOS CON FACULTADES TALENTOSAS SOBRESALIENTES EN EL MARCO DE UN PROGRAMA ESTATAL

Lic. Manuel Rodríguez Rodríguez
Director del PAENFTS
Programa de Atención Educativa para niños
con facultades talentosas sobresalientes
Ministerio de Educación
Lima (Perú)
marrodd@yahoo.com

RESUMEN

El presente trabajo describe las características más significativas de la labor que realiza el Programa de Atención Educativa Para Niños con Facultades Talentosas Sobresalientes como institución educativa de gestión estatal. El PAENFTS, como se le conoce, desde una perspectiva legal, organizacional y normativa, se expresa como una respuesta del Estado Peruano en coherencia con los Principios de Equidad de la Educación que orienta, de brindar las oportunidades a aquella población, que por sus características no han sido consideradas dentro de la política e interés de muchos gobiernos.

Por otro lado, desde una perspectiva teórica, la institución sustenta su mecanismo de intervención educativa: detección, identificación y atención psicopedagógica; en las propuestas de Modelos Teóricos de Joseph Renzulli (Modelo de los Tres Anillos) y Franz Monks (Modelo de Interdependencia Triádica). Este marco referencial teórica inicia también los proceso de atención educativa a través de Áreas de Desarrollo, unidad de organización pedagógica estructural de la institución, las cuales enriquecen extracurricularmente las capacidades generales o específicas de los alumnos que atiende. En dichas Áreas de desarrollo se conjugan las perspectivas psicológicas del trabajo con niños sobresalientes y las propuestas psicoeducativas que dan el marco a las Teorías del aprendizaje que tienen gran influencia para el establecimiento de estrategias metodológicas en el aula.

Producto de la experiencia acumulada podemos expresar argumentos, conclusiones y recomendaciones que se relacionan con los perfiles de egreso de los alumnos sobresalientes y del profesor, para la respuesta pertinente a las necesidades educativas especiales de esta población de alumnos; y, la gestión de este tipo de Programas a nivel estatal.

¿QUE ES EL PROGRAMA DE ATENCION EDUCATIVA PARA NIÑOS CON FACULTADES TALENTOSAS SOBRESALIENTES?

El Programa de Atención Educativa para Niños con Facultades Talentosas Sobresalientes, PAENFTS, es una Institución Educativa que brinda servicios especializados y complementarios a las Escuelas regulares, orientada a la identificación y atención de niños talentosos y/o sobresalientes.

Su labor se basa en la aplicación de Programas de enriquecimiento extracurriculares que tiene la finalidad de desarrollar el potencial de esta población de alumnos.

Su gestión se orienta por los principios de eficacia, eficiencia y efectividad que conlleva a una elevada expresión de su calidad educativa.

Nuestra institución busca ser un referente institucional para su expansión a otros ámbitos y niveles educativos: local, regional y nacional; constituyéndose en un centro de investigación e innovación psicopedagógica al servicio de la Educación Nacional.

CREACION

- Fundado el 18 de mayo de 1987 mediante la R.D. 2212-DIGEIE-ED-87 del Ministerio de Educación.
- Finalidad: Detectar, identificar y atender a escolares de nivel inicial a nivel secundaria.
- Público: Educandos de instituciones educativas públicas, parroquiales y privadas de Lima y Callao.
- El funcionamiento del Programa como institución formalmente establecida, responde a las exigencias y demandas de una educación de calidad, equitativa y pertinente para aquellos alumnos que conforman el potencial intelectual, artístico y técnico. Esta iniciativa se sustenta en las normas educativas legales vigentes que rigen en nuestro país y que orientan el accionar de nuestra institución. Así tenemos que, la Ley General de Educación Nº 28044, Artículo 39, Decreto Supremo 002-2005-ED que aprueba el Reglamento de Educación Especial indica en su artículo 21º.- Atención educativa para estudiantes con Talento y Superdotación que la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a altas habilidades propiciará el desarrollo articulado e integral de conocimientos, actitudes y capacidades en un contexto de aula que considere medidas de enriquecimiento curricular. Asimismo se ofrecerá programas y/o módulos que promuevan el desarrollo de las potencialidades de dichos estudiantes.

La Dirección Regional de Educación y Unidad de Gestión Educativa Local en coordinación con el Gobierno Regional, Universidades y Municipios garantizarán la creación y funcionamiento de estos programas y/o módulos con el apoyo Intersectorial del Estado y la Sociedad Civil.

MARCO TEORICO CONCEPTUAL

El Marco Teórico en el cual se sustenta el trabajo de identificación y atención educativa de la Institución se basa en el Modelo Teórico de los Tres Anillos propuesto por el investigador Joseph Renzulli. Así mismo incorporamos las propuestas teóricas del Modelo de Interdependencia Triádica de F. Monks. De acuerdo al enfoque del primer investigador el cual sustenta que existen tres áreas de análisis en el educando con facultades talentosas y Sobresalientes que se deben explorar detenidamente: la Capacidad General o específica por encima del Promedio, el Compromiso con la tarea y la producción creativa; fundamentalmente

es necesario analizar a los sujetos en los que se da una interacción de estos tres componentes. Así mismo Monks considera como aspecto fundamental que estas características van a ser desarrolladas en un contexto constituido por la familia, la escuela y los compañeros, los cuales se constituyen como la segunda triada que contribuye a la realización de las predisposiciones o potencialidades.

LA IDENTIFICACION UN PROCESO MULTIDISCIPLINARIO

La Evaluación y Diagnóstico se inicia con la Intervención educativa a los educandos con Facultades Talentosas y Sobresalientes, por cuanto lo primero que se hace es detectar e identificar a los educandos con estas características para reconocer que estamos frente a niños con necesidades educativas especiales asociadas a capacidades destacadas.

El objetivo de la evaluación es establecer el punto de partida o línea base a partir del cual conocer el desarrollo individual del niño, tanto en la dimensión cognitiva como en cualquier otro tipo: afectiva, actitudinal, artística que permita obtener una comprensión global suficientemente amplia desde distintas perspectivas para ofrecerle la respuesta educativa mas acorde.

La identificación de los alumnos Talentosos y Sobresalientes en nuestro contexto pretende establecer una intervención educativa que atienda adecuadamente a las necesidades de este tipo de alumnos en relación a los otros, dando inicio al planteamiento de respuestas curriculares extraescolares apropiadas.

Por otro lado el Proceso de Evaluación y Diagnóstico implica una tarea compartida con el equipo multidisciplinario del PAENFTS. Incluye además múltiples procedimientos, instrumentos y métodos: entrevistas con padres, niños y profesores, observación, cuestionarios, listas de nominación, tests estandarizados, etc. Las técnicas se seleccionan en función a las habilidades que se pretenden identificar.

EL ALUMNO Y EL DOCENTE EN EL PAENFTS

La propuesta pedagógica que se desarrolla en nuestra institución busca lograr un perfil de niños sobresalientes que posean las siguientes características:

- Maneja estrategias cognitivas y metacognitivas que le permita adquirir, interpretar y transformar la información para la solución creativa de problemas evidenciando una actitud crítica y reflexiva.
- Ser una persona critica y reflexiva a través de una serie de experiencias integradoras que optimicen su capacidad de razonamiento lógico –matemático.
- Comprender la importancia del idioma ingles de acuerdo a las necesidades actuales, comunicándose con cierta fluidez en situaciones cotidianas, considerando las habilidades básicas: escuchar, leer, escribir y hablar.
- Poseer habilidades enriquecidas en concepciones, procedimientos y actitudes acordes a su edad, con visión crítica y reflexiva, con cualidades innovadoras,

creativas y creadoras a nivel de argumentos, técnicas y tecnología relacionadas al desarrollo de las ciencias y la sociedad.

– Poseer conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con la computación e informática.

– Poseer habilidades conceptuales relacionadas con la interpretación y reflexión sobre textos literarios y/o científicos.

– Manejar técnicas de investigación que contribuyan a afirmar el espíritu de investigación y generación de conocimientos.

– Tener habilidades sociales, conducta asertiva con un adecuado autoconcepto y alta autoestima, solidarios justos, libres y responsables.

Este perfil de alumno sobresaliente sólo se logrará si es complementado por la de sus docentes, que en el contexto estatal es más significativo, principalmente la de índole actitudinal y profesional. Estas características son:

- Capacidad de autovaloración positiva evidenciando confianza y seguridad en sí mismo.
- El docente debe practicar y vivenciar los valores democráticos en la convivencia educativa permitiendo al alumno expresar, libremente sus sentimientos a través de canales diversos.
- El docente debe rescatar los valores que permitan la construcción de una sociedad solidaria, justa en la que se respete la vida y libertad, evidenciando ética profesional.
- Debe de mostrar empatía, carisma, tolerancia, paciencia y autoestima hacia la comunidad educativa.
- Debe tener experiencia en el área de su desarrollo.
- Contribuir al desarrollo de los procesos mentales a partir de estrategias de aprendizaje en la resolución de problemas.
- Facilita actitudes, estrategias y procesos para todo tipo de contenidos mentales a través de mecanismos verbales, no verbales y sociales.
- Conoce estrategias metodológicas centradas en el niño de acuerdo a las características de su desarrollo, sus estilos de aprendizaje, sus experiencias y conocimientos previos e interese con el fin de estimular su capacidad de análisis y razonamiento para la solución de problemas.
- Aplica creativamente sus conocimientos, habilidades y destrezas en la realización de actividades realizando en forma eficiente la tecnología disponible en su medio.
- Desarrolla programas que entrenen a los alumnos en los mecanismos y procedimientos generales del pensamiento y del razonamiento, resaltando el como pensar en lugar del que pensar.
- Brindar experiencias cognitivas y afectivas en niveles complejos de pensamiento y sentimiento, acorde a su desarrollo.
- Aplica formas de organización estimulante con los niños que favorezcan la iniciativa, la autonomía, el aprendizaje activo, el interaprendizaje, la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación grupal dentro de un marco de trabajo cooperativo.
- Diseña y selecciona actividades de aprendizaje relacionados con un aprendizaje significativo donde se desarrolle el pensamiento crítico, creativo, innovador de investigación, toma de decisiones, liderazgo y tolerancia.

AREAS DE ENRIQUECIMIENTO

El Programa se organiza en Áreas de Desarrollo. Dentro de estas tenemos:

- **Desarrollo Cognitivo**

El Programa a través del Área de Desarrollo Cognoscitivo, enriquece el potencial intelectual de los educandos que presentan facultades sobresalientes y que por sus características presenten necesidades educativas especiales.

En los últimos tiempos, la Psicología Cognitiva encargada del estudio de los Procesos y Operaciones mentales, que constituyen lo mas especifico de la inteligencia humana ha llegado ha ser útil en el contexto educativo así como también los aportes teóricos que hacen referencia a la evolución de las estructuras cognitivas en el crecimiento del ser humano; y, los postulados acerca de los mecanismos del aprendizaje y la influencia del medio social y cultural del Desarrollo Cognitivo; los cuales han servido para diseñar una programación diversificada.

- **Razonamiento Matemático**

La Matemática por su carácter científico es una disciplina que conjuntamente con otras asignaturas las cuales están inmersas en las diferentes Áreas Curriculares, se orientan a la formación Integral del Ser Humano, coadyuva por su naturaleza lógica al desarrollo de las facultades cognitivas, afectivas, físicas y muy esencialmente al desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Creativo. El aporte de la matemática es fundamental, por que facilita a través de sus objetivos y contenidos los elementos básicos que contribuyan a resolver con acierto las interrogantes y situaciones problemáticas de la vida diaria.

El educando talentoso en esta área potencia las habilidades intelectuales, su inteligencia lógico – matemático, lo que desarrolla en él su amor a la abstracción y la exploración de problemas artificiales, la rigurosidad de pensamiento. Sin embargo, es preciso indicar que el niño con aptitudes lógico - matemáticas no poseen necesariamente una gran memoria ni una buena atención, dichos procesos cognitivos son simplemente normales, en lo que si destacan es en la capacidad de abstracción para razonar.

- **Artes Plásticas**

El área de artes plásticas constituye una de las áreas fundamentales de atención al educando con talento específico ya que ellos presentan un potencial asociado a expresión pictórica que requiere ser enriquecido.

Dentro de la formación artística, esta actividad esencialmente imaginaria y fundamentalmente creadora y operativa, ofrece el ambiente, los medios y los incentivos necesarios para lograr el enriquecimiento de dichas habilidades.

En el área de arte se identifica por la capacidad de expresión mediante el trazo, con la sensibilidad para dar movimiento, belleza y expresión a través del dibujo y la pintura, por la autonomía que genera para organizar los colores de la naturaleza y traducirlos en una presentación artística. El arte al ser una de las más importantes manifestaciones socioculturales que configuran la identidad de una

persona, es significativo, en el hecho de incentivar y fortalecer la sensibilidad, creatividad y la capacidad de expresar contenidos.

En general el niño talentoso arte manifiesta gran capacidad de representación enriquecido por su mundo de imágenes y vivencia que al dibujar expresa gran fluidez y carga emotiva , dibuja con gran lujo de detalles y determina mediante él las características básicas de lo que quiere representar, tiene dominio del espacio.

El niño talentoso en artes plásticas presenta las siguientes características:

- Es creativo e inventivo: le gusta buscar nuevas formas de hacer las cosas.
- Se concentra, es persistente y apasionado en el dibujo.
- Prefiere el trabajo individual.
- Posee espontaneidad y habilidad en sus trazos.
- Ubica los elementos con más aciertos.
- Es observador y graba en su mente los elementos de su entorno.
- Posee una habilidad intuitiva que le permite elegir la armonía de colores adecuados.

CONCLUSIONES

- El concepto de SUPERDOTACION/ CAPACIDADES TALENTOSAS SOBRESALIENTES; alude a una habilidad DEMOSTRADA tanto como a un potencial excepcional.
- Se suele identificar a aquellos que han manifestado abiertamente su habilidad excepcional por rendimiento escolar alto.
- Muchos alumnos sobresalientes permanecen sin identificar, sin ser reconocidos y educados de un modo adecuado. Este valioso potencial humano no puede perderse, hay que atenderlo en nuestras manos esta la oportunidad.
- Las experiencias escolares afectan profundamente el desarrollo del potencial del niño y a veces se les niega oportunidades adecuadas debido a que tienen problemas de ajuste, retrasos en su desarrollo o características de personalidad introvertida y baja sociabilidad.
- Hay que abrir nuevos caminos a los sistemas clásicos de identificación y diseñar estrategias viables de atención educativa.
- Hay que hacer cambios en las políticas de atención, en las normas educativas, en la formación de los profesionales, capacitar a los padres, conectarse con las instituciones de la comunidad.
- Integración en el Proyecto Educativo, Institucional y Pedagógico a la comunidad educativa (padres, escuela y alumno).

RECOMENDACIONES

ORIENTADAS A LA GESTIÓN INTERNA

1. El personal multidisciplinario del PAENFTS, debidamente acreditado, tendrán las facilidades para acceso a información académica pertinentes a la labor de Detección y atención del niños superdotados y/o talentoso.

Comentario: El proceso de detección implica el manejo de información académica que a veces suele ser reticente de ser mostrada por los directivos o docentes.

2. El personal multidisciplinario del PAENFTS, debidamente acreditado, tendrán las facilidades para realizar acciones de Detección en las Instituciones Educativas del sistema estatal.

Comentario: El proceso de detección implica la salida del PAENFTS, ingreso a Instituciones educativas y coordinación con directivos y docentes para el inicio de las acciones de detección.

3. Los Directivos y docentes al interior de las Instituciones Educativas coordinarán y ejecutarán acciones conjuntas de detección y atención educativas.

Comentario: El trabajo de Detección en la Escuela Regular requiere necesariamente la comunicación con el alumno y los padres de familia.

4. Los Directivos y Docentes cuyas acciones han conllevado a la identificación y atención educativa de niños superdotados y/o con talento serán certificados por la UGEL respectiva, siendo esta certificación válida para su escalafón.

Comentario: El manejo de información sobre la detección de niños superdotados y con talento, su entendimiento y el apoyo de los directivos y docentes involucrados en el proceso de detección deben ser reconocidos como una forma de capacitación que debe conllevar a un estímulo a su función con valor agregado como docente, a través de una certificación con valor oficial, de la instancia correspondiente.

5. La institución educativa debe considerar sus actividades internas en el turno que le corresponden y otras que no interfieran con el horario que desarrollan los niños con habilidades académicas y/o artísticas en el PAENFTS, adecuándose su centro de origen al Programa.

Comentario: Las instituciones educativas establecen un horario de labores adicionales fuera de su turno que se superponen y contravienen a los compromisos ya asumidos por el niño, por tanto se sugiere su coordinación con el PAENFTS.

6. Es de interés, comunicación y acción obligatoria derivar al PAENFTS, a los alumnos destacados, tercio superior, primeros puestos, ganadores de la FENCYT (a nivel de la Institución Educativa), ganadores de olimpiadas o de concursos, de índole académico y/o artístico.

Comentario: Siendo los alumnos el centro y el interés de toda acción educativa debe priorizarse su atención principalmente y sin menospreciar a otros a aquellos que tengan características de superdotación.

NORMAS DE GESTIÓN EXTERNA

1. El PAENFTS es la institución autorizada para el reconocimiento de educandos con talento y superdotación a través de su equipo de profesionales docentes y psicólogos, en el sector estatal.

Comentario: Es un hecho y es de conocimiento de la UGEL las continuas actualizaciones de nivel institucional (Seminarios y foros que realiza el PAENFTS

anualmente) y a nivel del MED: capacitaciones, en las cuales el PAENFTS participa como ponente o en calidad de asistente. Esta situación avala el trabajo y la experiencia, en el sector, y el cual nos permite afirmar que se posee un nivel de autoridad académica en el asesoramiento a docentes y directivos, en temas referidos a superdotación, su detección y atención.

2. El PAENFTS es la institución encargada de brindar el asesoramiento necesario al personal docente a si como padres de familia sobre la atención educativa sobre estos niños.

Comentario: Es un hecho y es de conocimiento de la UGEL las continuas actualizaciones de nivel institucional (Seminarios y Foros que realiza el PAENFTS anualmente) y a nivel del MED: capacitaciones, en las cuales el PAENFTS participa como ponente o en calidad de asistente. Esta situación avala el trabajo y la experiencia, en el sector, y el cual nos permite afirmar que se posee un nivel de autoridad académica en el asesoramiento a docentes y directivos, en temas referidos a superdotación, su detección y atención.

3. El PAENFTS por la naturaleza de su actividad, detección y atención de niños con superdotación, es la institución llamada a certificar excepcionalmente la aceleración de grado escolar inmediato, en el nivel inicial o primario, a aquellos niños que se encuentren en dicha situación, evitando así un perjuicio al desarrollo integral del alumno.

Comentario: Es un hecho y es de conocimiento de la UGEL, que anualmente la institución elabora informes a solicitud del órgano en referencia para deslindar situaciones de niños con adelanto. Esta función debe normarse para respaldar los informes que se remiten a esas instancias.

4. Los alumnos matriculados en el PAENFTS tienen prioridad en representar en eventos académicos y culturales al Programa.

Comentario: Debido a sus características, por su relación con el PAENFTS, por el compromiso de la Institución frente a su participación oficial en eventos a las que es invitada es necesaria.

5. “Los niños que cuentan con habilidades de índole artísticas, certificados y atendidos, por el PAENFTS deben tener acceso con facilidades diferenciadas en instituciones del sistema estatal que les ayude a continuar el desarrollo de sus habilidades”.

Comentario: La Identificación y Atención de estos niños no es un proceso que empieza y termina en el programa debe haber una continuidad y seguimiento a través del sistema sobre los logros y progresos de estos niños. El Estado debe garantizar el éxito de estos niños por ser de interés nacional.

6. “Los niños que cuentan con habilidades de índole académico o artístico atendidos por el PAENFTS, y con desempeño escolar favorable certificado por su Institución Educativa, al término de su educación básica regular, deben tener acceso con facilidades diferenciadas en instituciones del sistema estatal que les ayude a continuar el desarrollo de sus habilidades”.

Comentario: La Identificación y Atención de estos niños no es un proceso que empieza y termina en el programa debe haber una continuidad y seguimiento a

través del sistema sobre los logros y progresos de estos niños. El Estado debe garantizar el éxito de estos niños por ser de interés nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acereda, A. y Sastre, S. (1998): La Superdotación. Editorial Síntesis.

Alonso J.A.; Renzulli J.S. y Benito Y. (2003): Manual Internacional de Superdotados. Editorial EOS, Madrid.

Alonso, J.A. (2003): Educación de los alumnos con Sobredotación Intelectual. Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de España. Madrid.

Arocas, E.; Martínez, P.; Martínez, M. y Regadera, A. (2002): Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades. Consellería de Cultura y Educació de la Generalitat Valenciana.

Belda, E.; Valero, Mª . y Velasco, Mª . (2002): Atención Educativa a Alumnos/as con Altas Capacidades y Sobredotación Intelectual. En Caruana, A. y cols.: Intercambio reexperiencias en Psicopedagogía. Cefira de Elda, Alicante.

Beltrán, J.; Bermejo, V.; Pérez, L., Prieto, Mª .; Vence, D. y González, R. (2002): Intervención Psicopedagógica y Currículum Escolar. Pirámide, Madrid.

Monks, F. y Van Boxtel, H. (1988): Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Dir.) Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos. Santillana, Madrid.

Renzulli, J.S. (1977): The enrichment triad model: A guide for developing defendable programs for the gifted & talented. Mansfield Centre, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S. y Reis, S.M. (1994): Research related to the school wide enrichment model. Gifted Child Quarterly, 38, 2-14.

CURSO VIRTUAL: INTRODUCCIÓN A LA SUPERDOTACIÓN

Mg. Luz Ivonne Zabaleta de G.
Universidad Técnica Particular de Loja
Loja, Ecuador

RESUMEN

La necesidad de capacitación y perfeccionamiento de la calidad profesional en el ámbito educativo, responden a las exigencias por parte de la legislación educativa, en virtud de mejorar la atención de los estudiantes con características especiales, como es el caso de los niños con sobre dotación intelectual.

Es lamentable el poco interés que los gobiernos ponen en relación a la capacitación docente, pues esta es una característica que suele interesar únicamente a los establecimientos de orden particular, es así que la UTPL hace una propuesta innovadora, pretendiendo aportar con el mejoramiento en la calidad educativa y por que no sentar precedentes para mejoras en su legislación.

Dar pie a la formación de quienes se encuentran vinculados con el campo educativo en relación a la temática de la superdotación, con el fin de que conciban y comprendan esta temática desde sus concepciones históricas y referentes de identificación e intervención.

He aquí la consolidación de una propuesta de capacitación bajo una metodología dinámica e innovadora como es la red virtual.

INTRODUCCION

La nueva filosofía de la Educación Especial se basa en dos criterios fundamentales: el primero que es el hecho de partir de la educación general y el segundo el introducir el término niños (as) con Necesidades Educativas Especiales y Específicas, basada en los principios de la normalización, integración e igualdad de oportunidades como un proceso participativo en el marco de una EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD, que tenga en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes potenciando la participación de la comunidad para facilitar el desarrollo de los educandos.

Así mismo el hecho de tomar en cuenta que todas las personas deben ser consideradas iguales y por lo tanto deben gozar de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin discriminación en razón de nacimiento, edad, sexo, etnia, color, origen social, idioma, religión, filiación política, posición económica, orientación sexual, estado de salud, discapacidad o diferencia de cualquier índole. Situación expresada por la UNESCO en uno de sus artículos, reflexión además a tomar en cuenta como parte de los derechos de los niños y derechos humanos validos y percibidos en igual forma en todo el mundo.

Es así que el tema de la superdotación es uno de los temas que actualmente ha concertado el interés de los diferentes estamentos educativos, produciendo

incluso algunas reformas aunque mínimas en la respectiva legislación procurando dar respuesta a las necesidades a las que esta población se enfrenta.

Es verdad que la superdotación responde a una temática de difícil comprensión por las particularidades que la integran, sin embargo es urgente contribuir con los procesos de formación y profesionalización de los educadores en el afán de mejorar la capacitación de los profesionales en la educación, para que puedan enfrentar los retos que implica el trabajar con alumnos que se enmarcan en el contexto de la superdotación y que necesitan programas especiales adecuados a sus intereses y necesidades, para que puedan desarrollar todas sus potencialidades, pues bien se conoce según estudios, que de no ser así estas se deterioran conllevando además a una serie de problemas y posibles situaciones de desorden socio-emocional.

La atención a esta población debe iniciarse desde el inicio de la educación en sus primeros años, es decir, desde la etapa pre-escolar. Entre más temprano se logra identificar e intervenir a esta población

ANTECEDENTES

Es significativo señalar la forma gradual y vertiginosa como la universidad se involucra en diferentes procesos de capacitación a profesionales del área educativa, y en este sentido orientado ya al ámbito de la superdotación. La Universidad Técnica Particular de Loja en asocio con la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra, son las pioneras entre 63 Centros de Educación Superior, en preocuparse por la temática de la atención a la diversidad por parte del sistema educativo formal. Así, en 1998 crean el Instituto Universitario de Iberoamérica para el desarrollo del Talento y la Creatividad, cuyos ámbitos se han dirigido a la formación, investigación e implementación de programas para favorecer el desarrollo del pensamiento, la inteligencia, el talento y la creatividad de la población.

Un ejemplo de ello constituye el estudio nacional realizado entre los años 1998-2000 con 173.252 estudiantes de Educación Básica del país, a fin de determinar su nivel intelectual en relación a diversas variables socioeconómicas y psicopedagógicas, y cuyos resultados, al tiempo de reflejar la situación del sistema educativo nacional, sugieren cambios radicales.

Fruto de las recomendaciones de esta investigación, se destaca la necesidad de una capacitación y profesionalización permanente a maestros, psicopedagogos y psicólogos en nuevas pedagogías, así como en estrategias que promuevan una equidad social a través del reconocimiento y atención a la diversidad humana.

Por ello en el año 1998 implementan un programa de postgrado que contempla las Maestrías en: Desarrollo de la Inteligencia y Educación; Psicopedagogía: Talentos y Creatividad; y Gestión y Liderazgo Educacional.

Es necesario señalar que la Universidad Técnica Particular de Loja –UTPL, a través de la del Instituto Universitario Iberoamericano para el Desarrollo del Talento y la Creatividad (I-UNITAC), ha participado en la elaboración del reglamento de la ley de Educación Especial del Ecuador, así como en su Instrumentación Técnico Pedagógica (2002-2003)

En el año 2003 se constituye la Unidad para el Desarrollo del Pensamiento, como Centro de formación y entrenamiento de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural del Profesor Reuven Feuerstein.

Igualmente se suscribe en el año 2003 un convenio de cooperación con el Centro "Huerta del Rey" de Valladolid-España, institución especializada en la atención ala población con características de superdotación y talento, y con el cual se proyecta la formación de especialistas en el país.

Este mismo año se realiza el Primer Encuentro sobre Superdotación y Talento, en asocio con el Ministerio de Educación y Cultura, a fin de compartir diversas experiencias realizadas en el país, discutir enfoques y promover acciones psicoeducativas dirigidas a esta población.

En el año 2004, fue confiada a la Universidad Técnica Particular de Loja la organización del V Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento, que contó con la presencia de los más destacados teóricos e investigadores de 17 países del mundo, lo cual, permitió socializar experiencias actuales en las naciones participantes, así como promover alianzas internacionales para implantar proyectos de investigación, formación e intervención psicopedagógica, encaminadas a fortalecer una educación de calidad, a través de la atención a la diversidad humana, destacando que importantes conferencias del congreso se transmitieron a cinco países latinoamericanos gracias al apoyo del GDLN y el Banco Mundial.

En este contexto, la UTPL presenta esta propuesta para la realización de un curso virtual en asocio con la Organización de Estados Americanos OEA con la finalidad de brindar la oportunidad que los profesionales de América se actualicen y eleven la calidad de sus conocimientos valiéndose de procesos didácticos y pedagógicos innovadores. Vale la pena destacar que la UTPL es pionera en sistemas de educación a distancia y su fortaleza es reflejada a nivel nacional e internacional.

JUSTIFICACIÓN

Una de las preguntas sería ¿por qué la necesidad de capacitación en el tema de la superdotación?:

Pues esto responde a la urgencia de atender la temática como parte de las necesidades educativas especiales, y que en este tema específicamente ha carecido de una atención adecuada por la falta de información y conocimiento en la temática.

Las políticas educativas en la mayoría de países no contempla la diversidad cognitiva de los niños superdotados y por lo tanto sus necesidades educativas especiales, careciendo de reconocimiento y respeto dentro de lo que es el sistema regular educativo.

La poca preocupación e interés que existe en relación al tema en cuanto a capacitar a docentes en el tema antes mencionado es específico de las entidades educativas particulares, situación que no favorece al mejoramiento de la calidad educativa para la población en general.

Son escasos y en ocasiones inexistentes los programas de capacitación y profesionalización en este asunto para entender desde su concepción teórica hasta las diferentes formas para evaluar e identificar, para luego proceder a la intervención psicológica y pedagógica que esta población de niños requiere.

Como consecuencia del problema antes mencionado en materia de capacitación se vuelve necesario e imperioso profundizar teórico, pedagógica y didácticamente la educación a niños con superdotación a fin de promover una educación que guarde relación a las características propias a las necesidades educativas a estos niños.

El interés que existe en relación al tema no es de carácter colectivo lo que entorpece el trabajo y avance en los estamentos educativos, tornándolo particular y poco forjador del una educación que evoque al desarrollo como sinónimo del refrán **"La educación es un derecho para todos".**

Nuestra Universidad se siente comprometida con los cambios que den lugar a una nueva sociedad, preparada, para enfrentar los retos que se presentan en el sistema educativo a nivel global, es así que se ha preocupado por ser agente activo en la capacitación y preparación de quienes se encuentran involucrados en los diferentes momentos de la educación, concretamente en el tema de la superdotación.

No debemos olvidar que alrededor del 2.2% de la población a nivel mundial y por ende en América Latina, posee características de superdotación, que requiere atención psicoeducativa.

Tomado en cuenta la conclusión surgida en el V Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento celebrado en Loja-Ecuador en noviembre de 2004 en el que se dejo asentado:

"**Es necesario seguir avanzando en programas universitarios de formación inicial, así como los de formación y capacitación permanente de docentes y psicopedagogos**"

No deja de ser importante el contar con la participación académico-científica del Centro "Huerta del Rey" de Valladolid- España, representada por los doctores Juan Antonio Alonso y Yolanda Benito; constituyendo desde hace dos décadas una de las instituciones más prestigiosas de Europa, en brindar atención especializada a los niños /as y jóvenes superdotados y talentosos, con el aval de la Federación Iberoamericana para la educación del niño Superdotado y Talentoso (FYCOMUNDYT), adscrita al World Council for Gifted and Talented Children.

En este afán ahora nuestra universidad presenta el siguiente programa de capacitación innovador pretendiendo romper las barreras del espacio y el tiempo, a través de modalidad virtual a través de la red de la OEA.

TÍTULO: Introducción a la identificación y tratamiento pedagógico de alumnos superdotados.

DESCRIPCIÓN

La Superdotación es una capacidad general caracterizada por la presencia de factores intelectuales significativamente más altos que los del grupo promedio. A estas características se suman factores no intelectuales como dedicación a la tarea, motivación intrínseca, resonancia positiva familiar y escolar.

Las potencialidades de estos niños pueden declinar si carecen del apoyo cultural y familiar.

Conociendo esta realidad queremos asumir el desafío de cubrir la necesidad urgente de capacitación y formación profesional a través del presente curso dirigido

a maestros, investigadores, pedagogos, psicólogos y líderes sociales, a fin de atender estas demandas con procedimientos e instrumentos de identificación, evaluación, e intervención psicoeducativa.

Para este propósito el curso propone el estudio sistemático de los siguientes módulos, cada uno de ellos está integrado por cuatro unidades de trabajo, las que serán trabajadas una por semana, sumando un total de 12 semanas, mas una semana adicional en la que se realizará la recognición y el cierre del curso, sumando un total de 13 semanas para el curso.

Módulo I: Inteligencia y superdotación: Modelos y Definición

Introduce a la conceptualización básica de la inteligencia, la superdotación y su desarrollo histórico.

Es necesario ampliar las perspectivas del conocimiento sobre los modelos de inteligencia con el fin de comprender las implicaciones que esta tiene en el desarrollo humano. Vislumbrar desde como fue concebida en los inicios de su concepción como sinónimo de genialidad, luego la concepción de Galton el atribuyo su origen a factores genéticos; los enfoques ambientalistas en los que el medioambiente y la interacción social son componentes de su desarrollo; asimilar la conceptualización de que la inteligencia es algo medible y cuantificable y finalmente referirse a los análisis sobre inteligencia desde el punto de vista en los que es producto de la influencia del ambiente y la herencia.

Conocer cuales son aquellos componentes específicos que contribuyen al desarrollo de la inteligencia. Herencia, y ambiente los componentes que permiten el desarrollo cerebro-neuronal, comprender además el impacto que tienen en el fortalecimiento del la capacidad intelectual.

Módulo II: Procesos de identificación de alumnos superdotados

Permitirá acceder a formas generales de detección; la importancia de la identificación temprana, y las particularidades dentro de la diversidad de esta población.

Módulo III: Intervención Escolar y Familiar

Propone el conocimiento de técnicas y estrategias que permitan optimizar las potencialidades de esta población a través de una intervención especial y oportuna.

Se espera que la presente iniciativa sea el comienzo de un proceso que promueva el mejoramiento de la calidad educativa a través del reconocimiento de las necesidades educativas específicas asociadas a la superdotación en el marco de la atención a la diversidad.

Es importante señalar que los contenidos, recursos y glosario se encuentran debidamente desarrollados para dar lugar al curso, además de contar con los derechos de autoría de la bibliografía que será utilizada en cada una de las unidades (bibliografía básica) y en los recursos y glosario (bibliografía complementaria).

OBJETIVO Y FINALIDAD

Objetivo General

- Comprender los actuales referentes teóricos científicos de la superdotación, su detección y manejo en diversos contextos como parte de la filosofía de atención a la diversidad.

Objetivos Específicos

- Conocer los conceptos básicos referentes a la inteligencia y la superdotación.
- Reconocer los procesos de identificación e intervención en los ámbitos escolar y familiar.
- Valorar la importancia de la detección temprana de la superdotación como actividad inicial para el tratamiento de la población con estas características.

CONTENIDO CURRICULAR

Módulo I: Inteligencia y superdotación. Modelos y Definición

1. Modelos teóricos de la inteligencia
2. Factores determinantes en la capacidad intelectual
3. Modelos teóricos de la superdotación

Módulo II: Proceso de identificación de alumnos superdotados

1. Identificación y desarrollo del superdotado
2. Aprendizaje y desarrollo cognitivo. Estrategias de aprendizaje: Conductas observables
3. Fases del proceso de identificación y necesidad
4. Importancia de la identificación temprana

Módulo III: Intervención escolar y familiar

1. Desarrollo emocional y adaptación
2. Pautas de intervención en el aula y la familia
3. Estrategias educativas alumnos superdotados parte I (Estrategias educativas para alumnos superdotados)
4. Estrategias educativas alumnos superdotados parte II (Ejemplos de programas)

METODOLOGÍA

El curso está planificado para doce semanas, con tres módulos, cada uno se trabajará en cuatro semanas mas la semana de recognición y cierre.

Se iniciará con un diagnóstico previo para introducir a los participantes en el tema, para continuar con la lectura de cada una de las unidades; foros, planificando en cada modulo con la participación directa de invitados expertos en el tema, controles de lectura, enlaces y trabajos finales (Ver anexo 1).

EVALUACIÓN

Serán tomados en cuenta como parámetros de evaluación: Controles de lectura, asistencia y participación a foros, presentación del trabajo final, el mismo que consistirá en una propuesta psicopedagógica para intervención a niños superdotados y la elaboración de un taller para reproducir esta alternativa psicopedagógica a los agentes involucrados en el proceso educativo, el que deberá ser realizado en las dos ultimas semanas del curso.

CONCLUSIONES

La UTPL a través del Instituto Iberoamericano Para el Desarrollo del Talento y la Creatividad (I-UNITAC), tiene como objetivo es ser un órgano asesor y referencia para el estamento educativo, promoviendo líneas de acción e investigación que orienten al cambio y una de las formas de contribuir con esto es organizando y promoviendo la capacitación continua.

Es importante que quienes se encuentran vinculados al campo educativo, se capaciten y asimilen los nuevos retos y exigencias de los reglamentos de educación, en los que incluyen la atención a la superdotación como parte de la diversidad.

Nuestra Universidad desea ser no solo el espectador de los cambios en la educación, sino el ejecutor de esas Transformaciones.

A través del curso se podrán concretar algunas ideas para promover nuevos reglamentos en la legislación educativa de los países de la red americana, pues ya que se conoce que en la mayoría de naciones existe pobreza en los reglamentos educativos relacionados a la superdotación.

Con el curso se promoverá la necesidad de hacer parte del currículo la inclusión de los alumnos superdotados en los establecimientos educativos, en vista de que es una realidad de la legislación educativa en los países.

Fomentar la profesionalización no solo a través de cursos si que a partir de esto concretar programas de diplomado y maestría en el tema de superdotación.

La UTPL luego de promocionar y dictar el presente curso tiene como finalidad proseguir, con una segunda parte en el que se profundizará en la identificación e intervención del niño superdotado.

Además con el presente curso se pretende romper las barreras del tiempo y el espacio utilizando las nuevas tecnologías.

EXPLICACIÓN GRAFICA DE LA METODOLOGÍA

SEMANAS	CONTENIDO	FECHA DE INICIO	FECHA DE CIERRE	ACTIVIDADES PREVISTAS
1	**Exploración y reconocimiento del Ambiente Virtual**	15 Agosto Hora: 10 am (WDC)	17 Agosto Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Acordando un compromiso: mantener la comunicación “dentro” del Aula Virtual: en los foros, en la mensajería, en el chat. b) Reconocimiento del Aula Virtual: exploración de los diferentes botones y de la sección Ayuda. c) Foro de socialización: Presentaciones personales. d) Foro de ambientación: Exploración del Aula Virtual; planteo de dudas e inquietudes. e) Encuentros espontáneos en el Chat y empleo del Recurso Horario para definir el horario de encuentro. f) Completar mi Perfil e incluir foto personal.

1	**Diagnóstico previo de conocimientos** - Introducción - Presentación - Objetivo - Uso de herramientas del aula.	18 Agosto Hora: 10 am (WDC)	21 Agosto Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Envío de archivo al Tutor. b) Uso de la mensajería. c) Foro diagnóstico: se incluirá información introductoria al tema d) Reconociendo Mi Portafolio como instrumento de seguimiento personal.
2	**MODULO I:** **INTELIGENCIA Y SUPERDOTACIÓN. MODELOS Y DEFINICIÓN** **UNIDAD I** Modelos teóricos de la inteligencia	22 Agosto Hora: 10 am (WDC)	28 Agosto Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Lectura de los contenidos correspondientes y elaboración de trabajos. b) Foro: Aportes científicos de los modelos de inteligencia. c) Foro: Medición de la capacidad Intelectual d) Foro: Cafetería. e) Completar Autocontroles de lectura – II unidad
3	**MODULO I:** **UNIDAD II** Factores determinantes en la capacidad intelectual	29 Agosto Hora: 10 am (WDC)	4 Septiembre Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Lectura de los contenidos correspondientes y elaboración de trabajos. b) Consulta a los enlaces: *http://www* *http://www* c) Elaborar una síntesis acerca de los contenidos d) Foro: Inteligencia vs ambiente e) Completar Autocontroles de lectura de la unidad II
4	**MODULO I** **UNIDAD III** Modelos teóricos de la Superdotación	5 Septiembre Hora: 10 am (WDC)	11 Septiembre Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Lectura de los contenidos correspondientes b) Lectura del artículo http://..... c) Foro: d) Foro autor invitado: Dr. Juan Alonso – Director del Centro de Atención para alumnos Superdotados - Huerta del Rey - España e) Completar Autocontroles de lectura de la unidad III
5	**MODULO II** PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS SUPERDOTADOS **UNIDAD I** Identificación y Desarrollo del Superdotado	12 Septiembre Hora: 10 am (WDC)	18 Septiembre Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Lectura de los contenidos correspondientes b) Foro: ¿Como detectar en el aula escolar a alumnos superdotados? Retroalimentación del tutor y mediación en el proceso de aprendizaje en el Aula Virtual. c) Foro: ¿Cuáles son las políticas utilizadas en su país para la identificación de niñ@s superdotados? Retroalimentación del tutor y mediación en el proceso de aprendizaje en el Aula Virtual. d) Completar Autocontroles de lectura de la unidad I
6	**MODULO II** UNIDAD II Aprendizaje y Desarrollo Cognitivo: estrategias de Aprendizaje (conductas observables)	19 Septiembre Hora: 10 am (WDC)	25 Septiembre Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Lectura de los contenidos correspondientes b) Lectura del artículo http://..... c) Foro: Conductas observables en estudiante superdotados d) Foro: ¿Cómo orientar a los padres en el proceso de identificación de características de superdotación? e) Completar Autocontroles de lectura de la unidad II

7	**MODULO II** UNIDAD III Fases del proceso de Identificación y desarrollo cognitivo	26 Septiembre Hora: 10 am (WDC)	2 Octubre Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Lectura de los contenidos correspondientes b) Foro c) Foro d) Completar Autocontroles de lectura de la unidad III
8	**MODULO II** UNIDAD IV Importancia de la Identificación Temprana	3 Octubre Hora: 10 am (WDC)	9 Octubre Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Lectura de los contenidos correspondientes b) Foro: c) Foro autor invitado: d) Completar Autocontroles de lectura de la unidad IV
9	**MODULOIII** **INTERVENCIÓN ESCOLAR Y FAMILIAR** UNIDAD I Desarrollo Emocional y Adaptación	10 Octubre Hora: 10 am (WDC)	16 Octubre Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Lectura de los contenidos correspondientes b) Foro: Importancia de la adaptación social del superdotado c) Foro: Equilibrio emocional – determinante en el desarrollo integral del superdotado. d) Completar Autocontroles de lectura de la unidad I
10	**MODULO III** UNIDAD II Pautas de Intervención en el Aula y la Familia	17 Octubre Hora: 10 am (WDC)	23 Octubre Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Lectura de los contenidos correspondientes b) Foro: Estrategias de intervención familiar c) Foro: Estrategias de intervención en el contexto educativo d) Completar Autocontroles de lectura de la unidad II
11	**MODULO III** UNIDAD III Estrategias Educativas Para Alumnos Superdotados. I Parte	24 Octubre Hora: 10 am (WDC)	30 Octubre Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Lectura de los contenidos correspondientes b) Foro autor invitado: Dra. Yolanda Benito, Experta en SUPERDOTACIÓN, AUTORA DE LA TRILOGIA EN SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL c) Foro: I parte del trabajo final d) Completar Autocontroles de lectura de la unidad III
12	**MODULO III** Unidad IV Estrategias Educativas Para Alumnos Superdotados. II Parte	31 Octubre Hora: 10 am (WDC)	6 Noviembre Hora: 11:59 pm (WDC)	a) Lectura de los contenidos correspondientes b) Foro: II parte del trabajo final c) Foro: Socialización del trabajo final d) Completar Autocontroles de lectura de la unidad IV
13	**Recognición y cierre**	4 Diciembre Hora 10am (WDC)		Informe del trabajo final Reflexión sobre el curso Cierre

EXPLICACIÓN DE LA TERMINOLOGÍA TECNICA UTILIZADA EN LA METODOLOGÍA DEL CURSO

Es necesario dar a conocer que la metodología esta basada en los parámetros establecidos por el Instituto de Estudios Avanzados para Las Ameritas (INEAM) de la Organización de Estados Americanos (OEA); en vista de que será difundido a través de su red.

Por esta razón es fundamental explicar en que consisten algunas de las actividades a desarrollar en el curso.

Tutoría virtual. Esto permite mantener experiencias de mediación en el proceso enseñanza aprendizaje, por lo que el participante no tendrá opción a sentirse solo.

Además el tutor cumple un papel muy importante en lo que tiene que ver con la retroalimentación y el seguimiento evaluativo y autoevaluativo de los estudiantes.

Foro. Es un espacio en el que se ingresa un tema novedoso y de interés y fomenta la discusión y la critica. Surgiendo de aquí ideas interesantes que aportan al enriquecimiento y al interaprendizaje. Se hace necesaria la intervención de un moderador.

Chat: Es un sistema de comunicación sincrónica vía Internet. Brinda la posibilidad de comunicarse e interactuar a dos o más personas a la vez gracias a sus dos características: inmediatez y sensación de proximidad le dan n sentido más concreto y real al curso

Autocontrol de la lectura. Da la posibilidad de evaluarse y retroalimentarse en aquellos contenidos de los cuales a quedado un vacío.

Es valioso el aporte que esta nueva metodología en cuanto a fomentar la lectura y la investigación, por lo que estamos convencidos que dará los resultados esperados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alonso, J.A. y Benito, Mª .Y. (2004): Superdotación Intelectual: definición e identificación Tomo I.

Alonso, J.A. y Benito, Mª . Y. (2004): Superdotados, Talentos, Creativos y desarrollo emocional Tomo II.

Alonso, J.A. y Benito, Mª .Y. (2004): Superdotación Intelectual: intervención familiar y académica Tomo III.

Alonso, Juan A. y Benito, Mª .Y. (2004): Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales. Buenos Aires: Bonum.

Rubio, Mª .J. (2005): Orientación y Metodología para la Educación a Distancia. Editorial UTPL-Loja-Ecuador.

Instrumentación Técnico pedagógica de la Educación Especial en Ecuador/ Manual de Superdotación. Ministerio de Educación y Cultura.2004.

Heward, W. (1998): Niños Excepcionales. Editorial Prentice Hall. España.

Memoria del V Congreso Iberoamericano de superdotación y talento. 2004. UTPL-Loja Ecuador.

Manual de Instrucción Metodológica del INEAM-OEA

http://www.centrohuertadelrey.com/rv/18/10-bernal.pdf. Marzo de 2006

MODELOS DE INTERVENÇÃO CENTRADOS NA FAMÍLIA

Maria Conceição Gomes
João D. Fonseca
Colégio Paulo VI
Gondomar, Portugal
geral_paulovi@colegiopaulovi.com
mariacgomes@clix.pt

RESUMO

O presente artigo pretende abordar práticas centradas na família tendo em conta, por um lado, as abordagens teóricas em que estas se enquadram e, por outro lado, ponderar a ligação entre a teoria e a prática, dando especial destaque aos ganhos, para família e/ou na criança. Num segundo momento, pretende-se igualmente ilustrar a experiência do Programa Porta Aberta que, tratando-se de um programa destinado a crianças e a jovens com capacidades acima da média ou talentosos dentro do contexto escolar, adopta uma abordagem tendencialmente centrada na família, tendo em vista respostas cada vez mais flexíveis e abrangentes de intervenção.

ENQUADRAMENTO HISTÓRICO

Inúmeras mudanças ao longo da segunda metade do século vinte têm levado o papel da família a uma mudança drástica. Predominavam as práticas de segregação total das crianças com necessidades educativas especiais, onde a família ocupava um papel praticamente inexistente. Nas últimas décadas do século vinte, começa-se a identificar o papel crucial da família na vida da criança e a questionar a segregação. Para tal, contribuíram a investigação centrada na importância do papel da família nas áreas da saúde e da educação e a crescente valorização dos próprios direitos da família (Rosenbaum et al, 1998).

Nos anos setenta, por exemplo, as teorias ecológicas começaram a ganhar destaque, valorizando uma leitura mais globalizante do indivíduo como parte integrante do seu meio. Os modelos ecológicos (Bronfenbrenner, 1977) e transaccionais (Sameroff & Chandler, 1975) do desenvolvimento, ostentam uma perspectiva do desenvolvimento que deve reflectir o resultado da combinação de características intrínsecas da criança e do meio. De acordo com estes modelos, o desenvolvimento ocorre não como resultado de características da criança por si só nem como resultado único do contexto (Sameroff & Fiese, 1995), mas como consequência de uma interligação complexa entre ambos. Assim, no seio familiar, tanto a criança como a família se influenciam reciprocamente ao longo do tempo. A teoria dos sistemas, que serve como referência sólida nas terapias familiares, enfatiza o impacto que os diferentes elementos de uma dada família têm entre si. Esta mesma teoria defende que quando uma família é física e psicologicamente saudável, é mais competente na promoção do desenvolvimento de uma criança (Rosenbaum et al, 1998).

Ainda na década de sessenta, por questões políticas e sociais, os direitos da família foram alvo de grandes mudanças que influenciaram as práticas profissionais mas também a criação de nova ligislação. Nos Estados Unidos, por exemplo, surge pela primeira vez em 1975 a Lei “Education of All Children Act”, determinando o envolvimento dos pais nas decisões relacionadas com os serviços a serem prestados aos filhos com deficiência (Rosenbaum et al, 1998). Assim, o papel dos profissionais também assume um carácter diferente, ultrapassando as prestações relacionadas com os cuidados de saúde, por exemplo, e salientando três aspectos fundamentais: troca de informação, respeito e apoio à família e relação de colaboração ou passagem de competências (King et al, 2004).

De seguida, em muitos outros países, foi surgindo legislação, identificando os direitos dos pais como principais cuidadores e a necessidade destes se envolverem nas tomadas de decisão de saúde, educação e sociais dos seus filhos.

Em Portugal, apenas nos anos setenta e oitenta é que começam a surgir os primeiros movimentos contra a segregação da pessoa diferente, tanto na área da educação como na área da saúde. A legislação que, pela primeira vez, apela à participação dos pais nas decisões educativas dos filhos com necessidades educativas especiais surge em 1991 com o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto dentro de uma filosofia de escola igual para todos.

Os estudos que surgem nesta área contemplam a necessidade de se ter em conta características dos pais e/ou das crianças quando se pretende envolver os pais em programas de intervenção e educacionais para os seus filhos.

Surge nas décadas de oitenta e noventa o interesse pela forma como os pais pensam acerca da natureza do desenvolvimento das crianças que, segundo Miller (1988), visa compreender o conhecimento ou as capacidades cognitivas dos adultos acerca do desenvolvimento das crianças. Segundo alguns autores (e.g., Dix & Grusec, 1985; Goodnow, 1984), aquilo que os adultos sabem ou as capacidades cognitivas dos adultos acerca do desenvolvimento das crianças é passível de influenciar a forma como estes se relacionam com os seus filhos (Miller, 1988, p. 259). Outros autores (e.g., McGillicuddy-DeLisi, 1992; Miller, 1988) sugerem que o conhecimento ou as capacidades cognitivas dos pais podem também ser influenciadas por características da criança. Há estudos que apontam para o nível de desenvolvimento das próprias crianças (i.e., crianças com alterações do desenvolvimento e crianças com capacidades acima da média) como um outro factor que influencia os conteúdos das ideias dos pais acerca do desenvolvimento das crianças (Gomes, 1998; Gomes & Alves, 2003). Num outro estudo relacionado com os contributos dos pais para a aquisição de valores pelas crianças, elaborado por Grusec, Goodnow e Kuczynski (2000), os autores referem que os pais modificam os seus métodos e abordagens com as crianças consoante as características das próprias crianças ou da situação. Os mesmos autores referem ainda que as próprias crianças respondem diferenciadamente às interacções com os pais em função do seu nível cognitivo, e lembram que alguns estudos (Miller, 1988) se têm debruçado sobre os conhecimentos que os pais possuem acerca das competências cognitivas dos filhos, relacionando a exactidão destes conhecimentos, as acções dos pais e os resultados do desempenho cognitivo das crianças.

Em suma, há mais de uma década que se tem vindo a dar especial destaque às ideias gerais dos pais acerca do desenvolvimento das crianças (e.g., Harkness & Super, 1996; Sigel, 1992; Goodnow & Collins, 1990). De uma forma geral, os estudos nesta área visam compreender as cognições dos adultos acerca do desenvolvimento das crianças que são presumíveis de influenciar a forma como

estes se relacionam com os seus filhos (Miller, 1988, p. 259). Segundo alguns autores (e.g., DeBaryshe, Binder & Buell, 2000; Díaz, 1999), parece haver uma relação entre as crenças dos pais acerca do desenvolvimento das crianças e o tipo de experiências que estes proporcionam às crianças no contexto familiar.

A NECESSIDADE DE ADOPTAR ABORDAGENS CENTRADAS NA FAMÍLIA

Na última parte do texto, deu-se especial destaque às mudanças que na última metade do século vinte estiveram subjacentes à forma como se lidou com a criança com características diferentes, essencialmente, no âmbito da saúde e da educação. Estiveram subjacentes a estas mudanças os direitos da família e a investigação que foi identificando contributos que a família poderia prestar.

É também possível constatar que, tradicionalmente, qualquer programa de intervenção dirigido a crianças ou a jovens com necessidades educativas especiais assume um modelo centrado na própria criança. Aliás, a formação dos profissionais de educação baseia-se nos cuidados a prestar à criança, sendo estes os responsáveis pela identificação de necessidades (i.e., avaliação) e de objectivos de intervenção e pelos processos de tomada de decisão e pelo próprio processo de intervenção. Assim, o apoio à família, a passagem de competências, a partilha de informação e de responsabilidade no processo educativo, não existem nos modelos tradicionais de intervenção. Contrariamente, os modelos de intervenção centrados na família, que, cada vez mais, estão hoje em voga, reconhecem o valor da informação proveniente dos pais, identificam a família como uma constante na vida da criança e a forma como existe uma influência recíproca entre família e criança. Apesar de se encontrarem na literatura várias definições (Rosenbaum et al, 1998; King et al, 2004; Powell, 2004) relativas às práticas centradas na família, a maioria destas definições partilham os seguintes aspectos que se podem considerar fundamentais:

(i) a necessidade de apoio aos pais de forma a maximizar os impactos na criança;

(ii) o contributo dos pais no processo de tomada de decisão e no que remete para a definição do programa educativo ou de intervenção dos filhos;

(iii) a necessidade de compreender e respeitar a criança dentro do sistema familiar e comunitário em que esta está inserida;

(iv) a necessidade de basear a intervenção nas áreas fortes e no aumento de competências dos pais e das famílias, promovendo o bem-estar de todos.

Desta forma, a necessidade de se criarem programas, que integram o trabalho com as famílias, deve ser entendido como tendo o seguinte objectivo: “to support parent-child relationships and the child’s continuity between program and home, family-centered programs strive toward a coherent, integrated entity, not separate spheres of activities” (Powell, p.150. 2004).

AS ABORDAGENS CENTRADAS NA FAMÍLIA

Apesar de se defender que é escassa a informação disponível relacionada com os benefícios de se adoptarem modelos de intervenção centrados na família,

existem estudos que, nesta área, identificam ganhos em termos de competências desenvolvimentais nas crianças e em termos de adaptação psicológica e social (King et al, 2004). A título de exemplo, alguns estudos (e.g., Caro & Derevensky, 1991) efectuados com crianças com deficiência, identificam o cumprimento de objectivos de intervenção, a aquisição de competências funcionais e progressos ao nível do desenvolvimento das crianças (King et al, 2004). Relativamente aos ganhos na família, em programas que adoptam modelos de intervenção centrados na família, alguns estudos apontam para uma melhoria na saúde mental dos pais, que se traduz em níveis mais baixos de ansiedade, menores índices de depressão, e mais bem-estar (Ireys et al, 2001). Outros estudos (e.g., Dunst et al, 1993), referem que os programas centrados na família apresentam um número maior de relatos de partilha de responsabilidade por parte dos pais, maior colaboração na promoção de competências, mais respostas às necessidades reais das famílias, maior apoio nas decisões das famílias e maior partilha de informação (King et al, 2004).

É também Importante referir que a resistência à mudança nas atitudes dos profissionais tem também sido identificada com sendo uma das grandes barreiras às práticas centradas na família (e.g., Powell, 2004). No entanto, Powell (2004) identifica dois estudos que contariam esta perspectiva. Num primeiro estudo (Peet, Powell, & O'Donnel, 1997), o desempenho académico das crianças está positivamente relacionado com opiniões semelhantes e partilhadas entre pais e professores, no que diz respeito ao desempenho das crianças. Num outro estudo (Young, Davis, Schoen, & Parker, 1998), realizado a nível nacional nos Estados Unidos, através do uso de um inquérito para a recolha de dados, foi possível verificar que a maioria dos pais de crianças pequenas gostaria de obter informação de como promover a aprendizagem dos filhos. Ainda a título de exemplo, um outro estudo realizado por Gomes e Alves (2005) conclui que os professores consideram pertinente, identificando ganhos para os pais e para as crianças, a partilha de actividades entre pais, crianças e profissionais de educação dentro do contexto escolar.

Alguns factores que contribuem para esta resistência à mudança são identificados por alguns autores (Powell, 2004) como podendo incluir julgamentos e crenças que os profissionais de educação têm acerca da competência e das práticas educativas dos pais, dificuldade em perceber o papel dos pais e falta de comunicação entre pais e profissionais.

Sem dúvida que uma filosofia de trabalho centrada na família representa um desafio à forma como os profissionais de educação ou do desenvolvimento da criança assumem as suas práticas profissionais.

O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO PROGRAMA PORTA ABERTA

Partindo da necessidade premente de se encontrarem respostas mais abrangentes às características das crianças com capacidades acima da média, o Programa Porta Aberta tem vindo a fazer um esforço crescente para desenvolver na sua resposta global de trabalho formas cada vez mais centradas na família. Tal tem vindo a acontecer, essencialmente, através de reuniões individuais com pais para que estes assumam um papel mais activo na identificação das necessidades das crianças e dos próprios pais, na avaliação das capacidades dos filhos, nas tomadas de decisão e em todo o programa educativo. Estas reuniões podem incluir a

presença dos pais ou de outros elementos da família, da própria criança ou jovem e de um ou mais profissionais da escola (e.g., psicólogo e/ou professor). Estas reuniões podem também assumir uma frequência regular ou esporádica. Relativamente à organização e à dinâmica global que o programa assume, realizam-se regularmente reuniões de pais, em grande ou pequeno grupo, em função das faixas etárias das crianças ou dos jovens.

No que diz respeito ao Programa Porta Aberta, a par do programa de enriquecimento centrado na criança, através de actividades individuais e de grupo que continuam a ocupar um grande espaço em termos de prioridades, o grande investimento em actividades de envolvimento da família está a ser conseguido através de Ateliers temáticos. Estes Ateliers têm como objectivo geral juntar num espaço único, alunos com capacidades acima da média ou talentosos, as suas famílias, pequenos segmentos da comunidade escolar, e profissionais de diferentes áreas dando a possibilidade aos alunos de demonstrarem as suas capacidades no envolvimento com as tarefas e na criação de produtos específicos relacionados com os diversos temas tratados. O decurso de todos os Ateliers conta com a dinamização de duas psicólogas e de um grupo de seis a oito professores de diferentes áreas disciplinares. Em média, em cada Atelier participam, aproximadamente, 65 crianças e adolescentes e respectivos acompanhantes, pais ou outros familiares e todos têm obrigatoriamente que participar na execução das tarefas propostas. Assim, crianças e adolescentes, pais e profissionais participam juntos em actividades temáticas, com objectivos comuns, dentro do espaço escolar. Simultaneamente, o trabalho de equipa e o envolvimento da família são marcados pela passagem de competências (para os pais ou outros familiares) dos muitos aspectos da vida da criança, nos âmbitos familiar e escolar.

Juntamente com os recursos escolares e culturais existentes, a forma e o conteúdo dos Ateliers trazem contributos para a criança ou o jovem, para a família e para a escola, proporcionando uma oportunidade para a inter-relação nos domínios emocional e social, na troca de informação, no processo de tomada de decisão e no produto criativo (Gomes & Alves, 2004).

Da avaliação efectuada e de uma forma geral, é possível concluir que, na perspectiva dos pais, o trabalho desenvolvido no Programa Porta Aberta, através dos Ateliers temáticos, a par das actividades de grupo do programa de enriquecimento, trazem ganhos para as crianças e para os pais (Gomes & Alves, 2004). Através dos Ateliers temáticos, os pais identificam ganhos, nomeadamente, na relação pais-filhos, na relação com os pares e na oportunidade que têm para realizar actividades diferentes. De salientar também as diferenças que se verificam de acordo com a idade das crianças e dos jovens. Enquanto os pais das crianças mais novas parecem acreditar que os seus filhos preferem o envolvimento dos pais, no caso dos pais dos jovens a tendência é contrária. Na perspectiva deste último grupo de pais, os seus filhos adolescentes preferem actividades de grupo e valorizam menos as actividades desenvolvidas com a presença dos pais (Gomes & Alves, 2004).

Em suma, este estudo permite concluir que os pais se mostram favoráveis a propostas de respostas diversificadas para os seus filhos dentro da escola. Estas actividades incluem não só programas específicos de enriquecimento de competências centrados na criança ou no jovem, mas também respostas mais abrangentes, tal como acontece nos Ateliers temáticos em que a família e diferentes agentes educativos, através de um trabalho inter e transdisciplinar, têm um papel de extrema importância (Gomes & Alves, 2004).

CONCLUSÃO

Este artigo visou salientar a necessidade de se adoptarem modelos mais abrangentes do desenvolvimento nos programas de intervenção, tendo em conta não só a criança e o jovem, mas também a família. Assim, através da literatura, é possível concluir que nas últimas décadas se têm feito esforços e encontrado resultados favoráveis nas práticas centradas na família. A título de exemplo, ilustrou-se a experiência do Programa Porta Aberta que tem feito um esforço para assumir uma abordagem centrada na família, não se limitando ao trabalho com a criança ou com o jovem com características de sobredotação.

No que remete para as diferentes abordagens acerca da população com características de sobredotação, surgem na literatura várias propostas e respostas em termos de currículos e programas, essencialmente, centrados na criança ou no jovem e são escassos os que contemplam o envolvimento da família nas suas abordagens. Monks e Kieboom (2002, p.36), por exemplo, num artigo promissor dedicado à educação na sobredotação e de acordo com uma perspectiva europeia que os autores consideram ser o movimento de reforma educativa, claramente identificam dois aspectos como objectivos principais: primeiro, que as escolas sejam instituições centradas na criança e, segundo, que as escolas respondam às necessidades intelectuais, sociais e emocionais das crianças. É verdade que as respostas centradas na criança ou no jovem com capacidades de sobredotação são ainda uma necessidade. É também verdade que estas respostas deveriam estar integradas em estruturas escolares regulares, proporcionando “uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares para todos os alunos” (Miranda & Almeida, p.43, 2002). É também verdade que, hoje, se reconhece a necessidade de estender o foco da intervenção para além da criança, isto é, os pais devem ser entendidos como podendo assumir um papel fundamental para o sucesso do programa educativo ou de intervenção para os filhos. Alguns autores (e.g., Simeonsson & Bailey, 1995) defendem ainda que os pais estão a tornar-se consumidores mais sofisticados dos serviços para os seus filhos e mais conhecedores das dimensões dos serviços que eles e os seus filhos necessitam. Verifica-se hoje, essencialmente em programas na área da intervenção precoce, que os pais começam a ter um papel mais activo na avaliação das capacidades das suas crianças, nas tomadas de decisão e em todo o programa de intervenção e/ou educativo. Hoje, os modelos centrados na família não assumem respostas únicas. Por sua vez, o grau de envolvimento da família num dado programa de intervenção pode assumir uma postura gradual sob a forma de um contínuo. De um lado do contínuo, o envolvimento da família pode ser mínimo, tal como assumir que a criança ou o jovem participe no programa. No outro extremo do contínuo, o envolvimento da família pode assumir uma forma activa de grande colaboração e participação (Simeonsson & Bailey, 1995).

Os paradigmas mais recentes acerca do desenvolvimento da criança conferem uma importância cada vez maior a teorias que defendem processos multifactoriais e dinâmicos (Gomes & Alves, 2004) e a necessidade de programas de intervenção mais flexíveis (Olenchak & Renzulli, 2002). Paralelamente, assiste-se a um abandono gradual de modelos mais estáticos e unifactoriais do desenvolvimento.

Alguns autores (e.g., Sameroff & Fiese, 1995) defendem que nenhum modelo de intervenção pode ser bem sucedido se a intervenção se centrar apenas na criança.

Ainda em relação à experiência do Programa Porta Aberta, apesar dos resultados serem bastante animadores, a caminhada está longe de chegar à meta que se propõe alcançar.

REFERÊNCIAS

Bronfenbrenner, U. (1977): Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*, 513-531.

DeBaryshe, B.D.; Binder J.C. & Buell, M.J. (2000): Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care, 160*, 119-131.

Díaz, J.Q. (1999): *La lectura de regazo, más que un derecho una necesidad*. Madrid: Jacaryan.

Gomes, C. (1998): *Ideias das mães de crianças com paralisia cerebral acerca do desenvolvimento dos seus próprios filhos e das crianças em geral*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança (Intervenção Precoce), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Gomes, C. & Alves, D. (2003): Las ideas que las madres de los niños superdotados tienen acerca del desarrollo de sus hijos: um estúdio exploratório. *Manual internacional de superdotados.* In Alonso, J.A.; Renzulli, J.S. & Benito, Y. (pp.159-169). Madrid: Editorial EOS.

Gomes, C. & Alves, D. (2004): Uma abordagem flexível centrada na família dentro de um programa dirigido a crianças e a jovens com capacidades acima da média ou talentosos. *Sobredotação, 5*, 121-137.

Gomes, C. & Alves, D. (2005): The Importance of a Family-Centered Approach for Gifted and Talented Children. Trabalho apresentado na *16th World Conference*. New Orleans, U.S.A.

Grusec, J.E.; Goodnow, J.J. & Kuczynski L. (2000): New directions in analyses of parenting contributions to the children's acquisition of values. *Child Development, 71*, (1), 205-211.

King, S.; Teplicky, R.; King, G. & Rosenbaum, P. (2004): Family-centered service for children with cerebral palsy and their families: A review of the literature. *Seminars in Pediatric Nerology, 11*, (1), 78-86.

Miller, S.A. (1988): Parents' beliefs about their children's cognitive development. *Child Development, 59*, 259-285.

McGillicuddy-deLisi, A.V. (1992): Parents' beliefs and children's personal-social development. In I.E. Sigel; A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.): *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp.115-142). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Miranda, L. & Almeida, L. (2002): Sobredotação em Portugal: Contributos das associações portuguesas para a divulgação do tema. *Sobredotação, 3*(2), 43-54.

Monks, F.J. & Kieboom, T. (2002): Gifted education from an European perspective. *Australian Journal of Gifted Education, 11* (1), 36-40.

Powell, D.R. (2004): Relations between families and early childhood programs. In *Connecting with parents* (pp.141-154).

Rosenbaum, P.; King, S.; Law, M.; King, G. & Evans, J. (1998): Family-Centred Service: A conceptual framework and research review. In M. Law (Ed.), *Family-centred assessment and intervention in pediatric rehabilitation* (pp.1-20). The Haworth Press, Inc.: Canada.

Sameroff, A.J. & Chandler, M.J. (1975): Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. In F.D. Horowitz; M. Hetherington; S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.): *Review of child development research* (Vol. 4, pp.187-244). Chicago: University of Chicago Press.

Sameroff, A.J. & Fiese, B.H. (1995): Transactional regulation and early intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.): *Handbook of early childhood intervention* (pp.119-149). Cambridge University Press.

Simeonsson, R. & Bailey, D. (1995): Family dimensions in early intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.): *Handbook of early childhood intervention* (pp.428-444). Cambridge University Press.

Olenchak, F. & Renzulli, J. (2002): The effectiveness of the Schoolwide Enrichment Model on selected aspects of elementary school change. In http://www.sp.ucnn.edu/~nrcgt/sem/semeffct.html

TEORIA MODULAR DA MENTE E A SUPERDOTAÇÃO: UMA PROPOSTA INOVADORA DE IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

Elizabeth Carvalho da Veiga, Ph.D.
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba /PR–Brasil
bethveiga@hotmail.com

Prof. Denise Maria de Matos Pereira Lima
Conselho Brasileiro para Superdotação - CONBRASD
frdmatos@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo implementar um programa de identificação e intervenção de crianças com altas habilidades/superdotação fundamentado nos estudos de Gardner e Sternberg que integram a natureza multidimensional da inteligência humana. Este trabalho foi aplicado em aproximadamente 40 alunos de 7 a 14 anos de diferentes escolas de Curitiba-Pr/ Brasil. Como metodologia de identificação das AH/S utilizou-se: palestra informativa para os professores sobre os indicadores de AH/S; aplicação de questionários para o professor preencher; Entrevista Modular Centrada nas AH/S (E.M.C.A.) com o sujeito; entrevista com os professores; anamnese com os pais; observação em sala de aula; observação do material escolar; levantamento do histórico escolar e um passeio com o grupo que participou da etapa de identificação. A metodologia de intervenção foram encontros semanais com dinâmicas de grupos. Como resultado obtivemos a geração de dois novos projetos. Destes, 1 foi implantado na Clínica de Psicologia da PUC-PR/ Brasil, o PROAH/S (Programa de Atendimento as Altas Habilidades/Superdotação) e o outro Inteligências Intra e Interpessoais e a Superdotação, implantado na própria escola. Esta experiência possibilitou novos caminhos em busca da identificação do superdotado e mostrou que a maioria dos participantes tinham muito pouco desenvolvida sua inteligência intra e interpessoal, apresentando grandes dificuldades nas relações interpessoais.

TEORIA MODULAR DA MENTE E A SUPERDOTAÇÃO: UMA PROPOSTA INOVADORA DE IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

Muitas teorias sobre a inteligência foram consideradas verdadeiras em seu tempo, porém superadas pelo próprio tempo. Pode-se dizer que existem tantas concepções de inteligência como o número de estudiosos que dela se ocuparam. De acordo com Gardner (1995 & 2005) a inteligência como conceito é dinâmica, pois a cada passo na evolução da humanidade também se dá um passo na compreensão do que é a inteligência. Todas as definições são moldadas pela época, lugar e cultura em que evoluem. Muitos são os pesquisadores que propõem estudos sobre a inteligência, apresentando teorias que vão desde a psicometria, passando pela teoria da inteligência artificial chegando a teoria modular da mente (Gazzaniga, 1993; Karmiloff-Smith, 1994 & 1995).

A controvérsia sobre modularidade-holística da mente é hoje protagonista nas ciências cognitivas, particularmente em psicologia evolucionista, psicologia evolutiva, psicopatologia, neuropsicologia, neurolingüística, etc. O novo debate tem substituído as polêmicas clássicas como herança-meio, natureza-cultura, condutismo-cognitivismo. A questão que se delineia na atualidade é saber se a mente constitui um sistema unitário com o qual operamos e resolvemos qualquer tipo de problema, seja de caráter lógico matemático, lingüístico, físico-técnico, psicológico; ou se ao contrário, a mente está conformada por um conjunto de sistemas e processos especializados em resolver diferentes tipos de problemas.

A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995, 1997, 1999, 2000, 2001, 2005) é uma teoria modular da mente, fundamentada na neuropsicologia, e apoia-se em outras disciplinas como antropologia e psicologia. Esta teoria considera a mente humana como um conjunto de capacidades necessárias para resolver problemas ou elaborar produtos valiosos em um contexto cultural ou em uma comunidade determinada. As capacidades compreendem um amplo espectro desde a lógica aos deportes, passando pela música. Os produtos também podem ser muito diversos como teorias científicas, obras artísticas e desenhos tecnológicos.

Gardner (2005) reafirma que nos seus estudos desenvolvidos no inicio dos anos 80, a chamada Teoria das Inteligências Múltiplas, foi uma critica a visão padrão de inteligência que afirmava ser esta uma entidade única e que as pessoas nascem com uma certa quantidade de inteligência a qual dificilmente poderia ser alterada e que os testes de QI poderiam dizer o quão inteligente o sujeito é. A visão multidimensional da inteligência coloca os testes psicométricos numa posição coadjuvante no processo de identificação de indivíduos superdotados.

Segundo Alencar (2001) e Stobaus e Mosquera (2004), os estudos de Sternberg e Gardner vem obtendo um forte impacto sobre a educação do superdotado, pois apresentam uma concepção de inteligência humana cuja amplitude supera os parâmetros dos testes psicométricos apontando razões suficientes para derrubar a identificação do aluno com altas habilidades apenas como aquele que obtém escores superiores nos testes de QI.

Sternberg (1991 & 2005) e Guenter (2000), afirmam que os índices de QI são falhos porque deixam de identificar os indivíduos que funcionam de maneira inteligente na sociedade, no melhor dos casos estes testes medem as habilidades analíticas, mas não as habilidades sintéticas e praticas. Defendem a idéia de que nenhum teste existente é adequado para lidar com dotação intelectual pois a inteligência envolve fatores como a criatividade e contexto sociocultural.

O presente trabalho teve por objetivo implementar uma proposta inovadora de identificação e intervenção de crianças com altas habilidades/superdotação fundamentado nos estudos de Gardner e Sternberg (1987, 1990, 1991. 1992, 1997, 2003, 2005) que integram brilhantemente a natureza multidimensional da inteligência humana. A metodologia de intervenção o foco centrou-se nas relações interpessoais com seus semelhantes. A proposta de identificação foi construída partindo do pressuposto que os testes de avaliação formal limitam a identificação das altas habilidades/superdotação pois estão focados em duas inteligências lingüística e lógico-matemática (Perez apud Strobaus e Mosquera, 2004; Gardner, 1995, 2005).

Sendo assim a metodologia de identificação foi centrada em dados levantados junto aos três sistemas (família, escola criança) utilizando como instrumentos questionários, entrevistas, observação direta. Vários pesquisadores, entre eles, Landau (2002), Winner (1998), Renzulli (1997), Campbell e Dickinson (2000) elaboraram instrumentos (questionários, inventários, listas de características) específicos para a identificação de comportamentos e perfis de alunos com altas habilidades. Cabe ressaltar que a abordagem múltipla (família, escola, criança) presente neste trabalho ofereceu dados significativos na identificação das crianças com altas habilidades/superdotação.

Diferentes estudos mostram que a estimulação influencia a maneira como a criança passa a se perceber, ou como terá facilidade de extravasar suas habilidades ou ainda como poderá ser uma fonte de problemas, pois o rótulo “superdotado” se não for adequadamente administrado poderá trazer problemas. Implementar práticas que venham de encontro as necessidades destas crianças vem crescendo nos últimos anos. Muitos são os programas de atendimento ao superdotado que buscam desenvolver suas habilidades intelectuais e enriquecer o currículo regular (Renzulli, 1991, 1992, 1997, Van Tassel-Baska, 1992). O programa aqui apresentado tem como pressupostos básicos: a natureza do cérebro é modular; a inteligência não é uma capacidade única e sim múltipla, e que a inteligência acadêmica é apenas um tipo de inteligência.

Metodologia

Característica da população

Grupo de 40 alunos de diferentes escolas de Curitiba-PR/ Brasil com indicativos de superdotação. Sua idade varia entre 7 e 14 anos, masculino e feminino, cursando a educação básica e com nível sócio-econômico diferenciado entre as famílias.

Proposta de Identificação e de Estimulação das crianças com Altas Habilidades/Superdotação

A proposta de identificação procurou contemplar os três sistemas (escola, criança e família) separando-os em módulos. **O módulo 1 correspondeu ao trabalho com os professores,** com o objetivo de reconhecer os indicadores de superdotação/ altas habilidades nestas crianças através da sensibilização dos mesmos para o tema e ao mesmo tempo prestando auxílio no processo de identificação destas características. Este módulo, por sua vez, foi composto por **2 momentos**: **o primeiro visou o trabalho com professores da primeira etapa do ensino fundamental** e envolveu 3 atividades. A atividade 1 referiu-se à convocação desses professores para uma palestra informativa, sobre o tema “Altas Habilidades/Superdotação”, com o objetivo de sensibilizar e aproximar o professor desta realidade. A atividade 2 consistiu em que cada professor respondesse o formulário Identificando Altas Habilidades/Superdotação. Neste instrumento, os professores deveriam indicar os alunos que apresentassem possíveis indicadores de altas habilidades/superdotação. A terceira atividade constou de uma entrevista com o professor responsável pela turma a respeito das crianças com indicação de altas

habilidades/superdotação. **O segundo momento envolveu os professores da segunda etapa do ensino fundamental** e conteve 3 atividades. A primeira delas é a palestra informativa para sensibilização e aproximação do tema. A atividade 2 diz respeito à entrega do formulário Identificando Altas Habilidades/Superdotação, no qual o professor fez referência às crianças que apresentavam alguns dos indicativos de superdotação. O próximo instrumento entregue foi um questionário centrado nas Inteligências Múltiplas, que correspondeu à 3ª atividade. O professor de cada área específica recebeu o questionário da inteligência correspondente (por exemplo, o professor de música recebeu o questionário de inteligência musical). Este instrumento teve como objetivo detectar a(s) possível(is) área(s) de interesse ou habilidade de cada aluno indicado.

O Módulo 2 refere-se ao trabalho com os alunos. Este módulo teve como objetivo identificar as crianças com altas habilidades através da própria observação e contato com o aluno. **Dois momentos** compõem este módulo. O primeiro **contempla os alunos da primeira etapa do ensino fundamental e o segundo os alunos da segunda etapa do ensino fundamental.** Cada uma deles foi composto por 4 atividades: A atividade 1 foi a observação dos alunos em sala de aula. Neste momento foram utilizados critérios de observação que envolve características comportamentais, de aprendizagem e de pensamento criativo. A atividade 2, para os alunos da primeira etapa do ensino fundamental, consistiu na observação do material acadêmico e produção da criança, utilizando como critério a organização; cumprimento das tarefas; criatividade; fluência na escrita; quantidade de erros em cada disciplina. A atividade 2 para os alunos da segunda etapa do ensino fundamental correspondeu ao levantamento do histórico escolar destes alunos. Essas duas atividades visaram levantar os dados acadêmicos. A 3ª atividade foi a Entrevista Modular Centrada nas Altas Habilidades/superdotação, (E.M.C.A.H/S) que aconteceu individualmente com cada aluno, onde foram levantados dados significativos a respeito do seu potencial cognitivo e dos indicativos de altas habilidades. Esta entrevista aconteceu em uma sala que ofertava recursos que contemplaram as 8 inteligências (materiais de artes, música, ciências, matemática, entre outros). Foi dada a seguinte consigna ao aluno neste momento: “Utilizando-se destes materiais, mostre o que você gosta de fazer, tem interesse, facilidade”. A atividade 4 foi uma aula-passeio (Aula-Passeio Crianças – para os alunos da primeira etapa do ensino fundamental; e Aula-Passeio Pré-adolescentes – para alunos da segunda etapa do ensino fundamental), que aconteceu em dias diferentes, tendo duração de 6h. Os alunos passaram o dia com os professores e psicólogos do programa, com objetivo de observar estas crianças fora do contexto escolar.

O Módulo 3 consistiu no trabalho com os pais de alunos com indicação de altas habilidades/superdotação, com o objetivo de identificar as crianças com tais indicativos. Este módulo englobou duas atividades, uma reunião informativa e uma anamnese sobre a criança. Na primeira, foi exposto o tema “altas habilidades/superdotação” por uma equipe de profissionais, a fim de integrá-los ao trabalho que estava sendo desenvolvido. Nesta mesma ocasião, foram distribuídos documentos tais como autorizações para passeios e carta-convite para participação em atividades no programa. A segunda atividade foi a anamnese com os pais ou responsável.

Quadro 1: **PROGRAMA DE IDENTIFICAÇÃO/2005**	
MÓDULO I / Professores	
1º MOMENTO (Primeira etapa do Ensino Fundamental)	2º MOMENTO (Segunda etapa do Ensino Fundamental)
Palestra	Palestra
Formulários AH/S	Formulários AH/S
Entrevistas com professores (da primeira etapa do ensino fundamental)	Questionário das Inteligências Múltiplas para professores por área
MÓDULO II / Alunos	
Observação dos alunos indicados	
Observação do material	
Levantamento do histórico escolar dos alunos da segunda etapa do ensino fundamental	
E.M.C.A.H/S.	
Aula Passeio com alunos da primeira etapa do ensino fundamental	
Aula Passeio com alunos da segunda etapa do ensino fundamental	
MÓDULO III / Pais	
Reunião com os pais	
Anamnese	

A proposta de estimulação foi estruturada em um único módulo composto de 23 oficinas com o objetivo de estimular as potencialidades manifestas e o uso de todo o sistema mental, propiciando um desenvolvimento mais harmônico deste sistema. Estas atividades foram divididas em 2 períodos manhã e noite com grupos homogêneos quanto ao critério idade e heterogêneo no que se refere as altas habilidades/superdotação. Os encontros foram semanais com duração de 1h 30min, perfazendo um total de 23 encontros. As oficinas desenvolveram atividades que foram desde a integração do grupo, passando pelo rótulo de superdotado e trabalhando as dificuldades, habilidades e preferências deste grupo.

Quadro 2: **PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO**	
MÓDULO I	
GRUPO 1 (manhã)	GRUPO 2 (noite)
Encontros semanais	Encontros semanais
23 oficinas	23 oficinas

CONCLUSÕES

Quanto à metodologia de intervenção pode-se concluir que no que diz respeito aos professores: dos cinqüenta professores que participaram da sensibilização, 80% afirmam ter compreendido a proposta e estarem preparados para identificar as diferentes características que sugerem as altas habilidades. Os formulários preenchidos por eles revelaram uma média de 75% da amostra apresentaram características de altas habilidades, sendo que entre estes, cerca de 20% apresentaram maior número de características.

As entrevistas realizadas com os professores demonstraram que a identificação dos alunos foi favorecida pela área de formação do professor. Por exemplo, professores de educação física identificavam com mais facilidade possíveis indicadores de altas habilidades da inteligência corporal cinestésica do que o professor de matemática. Isto demonstra a necessidade de uma equipe multidisciplinar para auxiliar o processo de identificação.

Os questionários das Inteligências Múltiplas foram mais precisos no seu resultado, pois os mesmos eram preenchidos por profissionais com formação específica. Este instrumento revelou o índice de 35% de alunos com diversas habilidades; 20% de alunos com habilidades acadêmicas; 5% com habilidades com habilidades musicais; 10% com habilidades para as artes; 5% com habilidades interpessoais; 2% com habilidades corporal-cinestésica e 23% não identificados em habilidades específicas.

Quanto aos alunos no que se refere a observação direta em sala de aula. observou-se que 90% deles apresentavam insatisfação aos padrões da sala de aula. Esta insatisfação foi classificada em 3 categorias: apatia, rebeldia, indisciplina. A observação do material acadêmico demonstrou pouco subsídio para identificação em função da subjetividade deste processo. Pode-se concluir que este não é um procedimento relevante na identificação do superdotado.

No levantamento do histórico escolar percebeu-se que não há uma relação direta entre competência e desempenho por parte da maioria dos alunos pesquisados. Conclui-se desta forma, que este não é um procedimento relevante na identificação do superdotado, salvo os que apresentam habilidades acadêmicas.

A Entrevista Modular Centrada nas Altas Habilidades – EMCAH/S – propiciou a observação dos alunos em diferentes atividades relacionadas as habilidades especificas de cada participante revelando que 29% dos alunos demonstraram diversas habilidades. 20% de alunos apresentaram habilidades acadêmicas; 8% revelaram habilidades musicais; 12% habilidades para as artes; 11% habilidades interpessoais; 7% habilidades corporal-cinestésica e 13% não revelaram suas habilidades específicas.

A aula-passeio propiciou um complemento importante para o diagnóstico. Este procedimento confirmou os dados anteriormente obtidos através do comportamento expresso nas ações dos alunos durante as atividades, bem como revelou em 85% dos alunos a necessidade de buscar e direcionar informações para nutrir as áreas de maior habilidade o que caracteriza um padrão de comportamento típico de crianças com altas habilidades/superdotação.

No que se refere aos pais o procedimento de anamnese foi fundamental no processo de diagnóstico, pois através da história evolutiva da criança levantou-se

diferentes indicativos de superdotação. Destes indicativos destaca-se a precocidade em: desenvolvimento psicomotor em 70% dos alunos, na fala em 85%; na leitura em 65%; preferência por jogos intelectivos na primeira infância em 65% e curiosidade marcante com questionamentos provocativos em 90% da amostra.

A análise dos resultados obtidos permite concluir que a proposta de identificação com base na concepção modular da mente trouxe de fato contribuições para a identificação dos alunos quanto a altas habilidades/superdotação ressaltando outras inteligências, não apenas a lingüística e lógica–matemática. Com os resultados do programa de intervenção, concluiu-se que os alunos conseguiram aplicar na prática suas Inteligências Múltiplas, através da resolução de situações propostas nas diferentes oficinas, revelando especial dificuldade quanto à inteligência intrapessoal e interpessoal. Estes alunos tiveram oportunidade de refletir sobre suas habilidades, preferências e ”Ser Superdotado”.

Conclui-se que é possível identificar a superdotação utilizando-se outros instrumentos que não a avaliação formal, pois esta metodologia amplia o campo de reconhecimento, descentralizando das inteligências acadêmicas (lingüística e lógica–matemática), captado pelos instrumentos formais.

Propõe-se para a continuidade deste projeto que as crianças aqui identificadas sejam submetidas a avaliação formal para estabelecer um parâmetro comparativo com a abordagem múltipla proposta neste trabalho.

REFERÊNCIAS

Alencar, E.M.S. (2001): **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Cortes.

Campbell, L. (2000): **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Gardner, H. (1995): **Inteligencias múltiples**. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1997): **La mente no escolarizada**. Barcelona: Paidos.

Gardner, H. (1999): **O verdadeiro, o Belo e Bom**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.

Gardner, H. (2000): **La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas**. Barcelona: Paidos.

Gardner, H. (2001): **La inteligencia reformulada**. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001): Inteligencias múltiples. En: Investigación y ciência, 14-19, Barcelona.

Gardner, H. (2005): **Mentes que mudam**: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e a dos outros. Porto Alegre: Artmed.

Gazzaniga, M. (1993): **El cerebro social**. Madrid: Alianza.

Karmiloff-Smith, A. (1994): **Más allá de la modularidad**. Madrid: Alianza.

Karmiloff-Smith, A. (1995): The extraordinary cognitive journey from foetus through infancy. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 26, 1293-1313.

Guenter, Z.C. (2000): **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: vozes.

Landau, E. (2002): **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência.

Renzulli, J.S. (1991): The National Research Center on the Gifted and Talented: The dream, the design, and the destination. Gifted Child Quarterly, 35 (2), 73-80.

Renzulli, J.S. (1992): A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. Gifted Child Quarterly, 36 (4), 170-182.

Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1997): The Schoolwide Enrichment Model: New directions for developing high-end learning. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (2nd ed., pp.136-154). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Sternberg, J.R. (1987): **Inteligencia Humana** I: la naturaleza de la inteligencia y su medición. Barcelona: Paidós.

Sternberg, J.R. (1990): **Mas Allá del Cociente Inteligente**. Bilbao: Biblioteca de psicologia.

Sternberg, J.R. (1991): **Metaphors of mind**: conception of the nature of intelligence. Cambridge, MA: Univ. Press.

Sternberg, J.R. (1997): **Inteligencia Exitosa**. Barcelona: Paidós.

Sternberg, J.R. & Detterman, K.D. (1992): **¿Qué es la inteligencia?:** enfoque actual de su naturaleza y definición. Madrid: Pirámide.

Sternberg, J.R. & Grigorenko, E. (2003): **Inteligencia Plena**. Porto Alegre: Artmed.

Sternberg, J.R. (2005): **Porque as pessoas espertas podem ser tão tolas?** Rio de Janeiro: José Olympio.

Stobaus, C. & Mosquera, J. (2004): **Educação Especial**: em direção a educação inclusiva. Porto Alegre.

Van Tassel-Baska, J. (1992): **Planning effective curriculum for gifted learners**. Denver: Love Publishing.

ENTREVISTA FAMILIAR: INSTRUMENTO IMPORTANTE NA IDENTIFICAÇÃO DA SUPERDOTAÇÃO

Maria Lúcia Prado Sabatella,
Mestre em Educação.
maria.lucia@inodap.org.br

Ângela Sanson Zewe,
Pós-Graduação em Educação Especial.
angelazewe830@hotmail.com

Rachel Machado Tardin,
Pós-Graduação em Terapia de Família.
ctardin@ig.com.br
Instituto para Otimização da Aprendizagem, INODAP – BRASIL

RESUMO

A identificação da superdotação é um processo de reconhecimento de indivíduos cujas habilidades, padrões de motivação, auto-estima e criatividade estão tão além da média que exigem serviços diferentes para desenvolver adequadamente seu potencial. Há vários procedimentos usados para sua identificação e avaliação, entre os quais se podem incluir entrevistas, observação, fichas clínicas, análise da produção, técnicas e recursos informais e testes específicos. Começando o processo de avaliação do potencial intelectual confiamos nas informações provenientes de um importante instrumento: a entrevista familiar. Somente os pais possuem certas informações que podem contribuir, significativamente, no levantamento de alguns aspectos que se mostram constantes nos superdotados. Esta apresentação mostrará um roteiro organizado pelos profissionais do Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP, para orientar o reconhecimento de indicativos da superdotação durante uma entrevista. Alguns são normalmente vistos na literatura, mas há, em nossa experiência prática, outros indicativos que queremos compartilhar com os educadores.

ENTREVISTA FAMILIAR: INSTRUMENTO IMPORTANTE NA IDENTIFICAÇÃO DA SUPERDOTAÇÃO

A identificação da superdotação é um processo de reconhecimento de indivíduos cujas habilidades, padrões de motivação, auto-estima e criatividade estão tão além da média que exigem serviços diferenciados para desenvolver adequadamente seu potencial. Há vários procedimentos usados para sua identificação e para a avaliação de seu potencial, entre os quais se podem incluir entrevistas com a família, com professores, observação da criança, análise de sua produção acadêmica

ou artística, fichas clínicas, técnicas para levantamento de dados por instrumentos informais além de testes específicos (Sabatella, 1995).

Os indicativos da superdotação são primeiramente percebidos nos ambientes onde a criança vive ou pelos profissionais que, de alguma forma, estão em contato com essa criança. Alguns professores têm conseguido identificar habilidades diferentes ou expressivas em seus alunos, assim como os profissionais da área de saúde também percebem traços de um desenvolvimento diferenciado na evolução de competências físicas ou cognitivas da criança. Essas diferenças ou indicativos são notados, apesar do foco principal desses profissionais não ser a superdotação. Por essa razão, concluímos que os aspectos observados são tão expressivos, a ponto da família ser orientada a fazer uma avaliação específica na área. Mesmo assim, os pais relutam, por algum tempo, em buscar maiores informações ou procurar orientação de profissionais habilitados.

A avaliação do potencial intelectual de crianças superdotadas é similar à das outras crianças, mas alguns aspectos são essencialmente diferentes. Embora as áreas analisadas sejam semelhantes, as técnicas e testes requerem uma leitura e interpretação mais especializada. Enquanto a maioria dos profissionais está preparada para avaliar muitos tipos de crianças, poucos possuem conhecimento nessa área específica, podendo correr o risco de negligenciar alguns dados que serão importantíssimos para a compreensão das características globais e dos padrões de ação e reação da criança em questão. A percepção geral é de que essas crianças e jovens, com habilidades e destaques expressivos, não têm uma necessidade educacional especial, ou que mereça uma atenção clínica mais séria. Por esta razão, é importante que os pais ao suspeitarem que seu filho possa ser superdotado procurem, para sua avaliação, um profissional com experiência em trabalhar com esta população (Osborn, 2003).

Começando o processo de avaliação do potencial intelectual, confiamos nas informações provenientes de um importante instrumento: a entrevista familiar. A prática tem mostrado que somente os pais ou responsáveis pela criança podem fornecer certos detalhes que contribuem, de maneira muito significativa, no levantamento de aspectos que se mostram constantes nos superdotados.

ENTREVISTA FAMILIAR – ORIGEM DE UM INSTRUMENTO

Cada criança, superdotada ou não, tem sua história particular. Na maioria das vezes, quando uma criança realiza um teste, seja para admissão escolar ou para processos seletivos, a visão familiar não é considerada tão significativamente.

Na avaliação de seu potencial, entretanto, verificamos a grande importância de, primeiramente, entrevistar os pais para obter dados da história da criança nas áreas do desenvolvimento geral, educação, saúde, interações sociais e familiares. Como expõe Osborn (2000), o levantamento cuidadoso das informações dos pais, a partir dos dados dos formulários e relatórios, das listas de verificação e, o mais importante, da entrevista pessoal, transforma-se no fundamento sobre o qual a avaliação individual é construída. Assim, os pais devem ser cautelosos quando um profissional procede a avaliação da criança, sem pesquisar a história de seu desenvolvimento.

No decorrer de inúmeras entrevistas realizadas com as famílias, para levantar traços indicativos da superdotação, foram observadas certas constâncias no comportamento, reações, aspectos do desenvolvimento e, até mesmo, em algumas atitudes em situações clínicas e de tolerância a agentes externos, que persistiam em quase todas as crianças e jovens. Os mesmos dados se mantinham presentes, independentemente das variáveis de nível acadêmico, faixa etária, tipo de educação e modelo familiar, aspectos da personalidade ou desenvolvimento emocional desses indivíduos.

A seleção desses elementos recorrentes originou um roteiro, organizado pelos profissionais do Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP, para orientar o reconhecimento de indicativos da superdotação durante uma entrevista. Tal roteiro transformou-se em um instrumento, denominado de Ficha Inicial, pois, na totalidade do processo há, também, outros instrumentos que vão sendo utilizados, de acordo com as características, interesses e habilidades a serem investigadas, documentos que são arquivados para registros de acompanhamentos posteriores e consulta profissional e legal, caso seja necessário.

De acordo com Webb (1982), há muitos pontos comuns entre os pais de crianças superdotadas, os quais mostram a insegurança de criar filhos sem poder compartilhar as diferenças que observam, contar seus progressos e encontrar entendimento ou orientação para suas dúvidas. Durante a entrevista familiar, escutá-los de maneira acolhedora e sem críticas funciona, na maioria dos casos, como um fator redutor de ansiedade, sintoma que esteve presente desde as primeiras manifestações dos sinais da superdotação em seus filhos. O primeiro contato com os pais é orientado pela Ficha Inicial, cujos itens são aparentemente práticos e objetivos e, a partir daí, começa a se estabelecer um forte vínculo com a família.

FICHA INICIAL – VALIDADE E IMPORTÂNCIA

A Ficha Inicial é um instrumento semi-estruturado, o qual permite relacionar dados importantes de maneira clara, porém sem demonstrar rigidez. O contato com a família tem uma importância inestimável, mas como em toda a técnica de entrevista, deve-se lembrar de que o valor da informação obtida depende da habilidade do entrevistador aliada, também, à sua imparcialidade.

A dinâmica da entrevista é orientada evitando que os pais se conduzam de maneira tendenciosa ou percebam uma relação direta entre as informações prestadas e os indicativos da superdotação. Isso é possível devido ao clima de informalidade que se instala entre o entrevistador e a família, o que faz com que sejam coletados dados importantes a partir de um diálogo em que os pais se sentem à vontade para contar experiências, relatar impressões, tecer comentários ou citar exemplos.

Nessa ocasião vão sendo construídas as bases para a continuidade do processo, englobando elementos que tornam a entrevista curiosa e enriquecedora, sem ser cansativa, mesmo ocupando um tempo bastante longo. Os pontos investigados estendem-se desde questões referentes à saúde física, até a conduta social, familiar e acadêmica, sem suscitar inferências que possam gerar algum constrangimento para a

família. Reúnem-se, ainda, dados sobre as preferências da criança, habilidades e facilidades já demonstradas, interesses, características cognitivas, entre outras.

Um dos fatores mais relevantes para se investir no procedimento da entrevista familiar, diz respeito à gama de informações coletadas que estarão à disposição da equipe de avaliação, assim como para as demais intervenções que possam ser necessárias no futuro. Durante a entrevista são levantados os dados que validam o prosseguimento do processo avaliativo e mostram os caminhos para a escolha de procedimentos, formais ou informais que serão mais indicados, uma vez que "a inteligência, enquanto construto a ser definido e capacidade a ser medida, já não pertence a um grupo específico de estudiosos que a vêem de uma perspectiva estritamente psicométrica" (Gardner, 2000).

Trata-se de uma referência fidedigna, um ponto de partida para a intervenção com a criança, evitando iniciar sua avaliação com abordagens com as quais ela não tenha familiaridade ou, até mesmo, esteja desestimulada. Dessa forma, pode-se estabelecer um bom vínculo e uma relação de confiança entre a criança e o avaliador, onde as propostas sejam compreendidas e bem-vindas, em função do contexto investigativo, evitando maiores dificuldades ou atitudes de excessiva auto-exigência no desempenho das atividades.

O avaliador é capaz, ainda, de perceber se há divergência entre o relato dos pais e a conduta demonstrada pela criança, em uma tentativa de melhor compreender a dinâmica familiar no que concerne a sua condição global, pois os objetivos e sonhos particulares de cada criança podem ser mais importantes e muito diferentes daqueles que os pais têm para ela (Hill, 2006).

Ao conhecer a visão da família em relação àquela criança, é possível entender os papéis que ela desempenha, quais são suas incumbências, as expectativas sobre ela, seus sentimentos, suas relações e dificuldades, entre outros dados importantes para o seu crescimento pessoal e intelectual. Assim sendo, consegue-se analisar o momento atual do desenvolvimento dessa criança, seus conflitos, suas conquistas e suas aspirações.

Como instrumento do processo avaliativo, a entrevista é o início de uma coletânea de elementos aberta ao acréscimo das demais informações que a criança venha a revelar em sua interação com os profissionais, ou a ser enriquecida com dados provenientes do trabalho de acompanhamento escolar. A Ficha Inicial, com o registro de valiosos detalhes pessoais, é o apoio para o início do processo da avaliação do potencial intelectual da criança, assim como se constitui em um documento que contém o histórico desse indivíduo para qualquer consulta posterior.

ESTRUTURA DO INSTRUMENTO

Os pontos relacionados para guiar a entrevista iniciam pelos motivos que determinaram a procura de um profissional nessa área. Aparecem aí as queixas ou dúvidas relatadas pela família, escola, médicos, terapeutas, entre outros, e o entrevistador procura fazer um breve levantamento a respeito de sinais e evidências que mereçam atenção especial. Assim, inicia-se uma busca pelas impressões que a criança possa estar causando, tendo em vista suas características globais.

Em seguida é analisado o histórico da vida escolar, incluindo situações de adaptação ou desajustes, rendimento, ritmo de aprendizagem acadêmica, padrões de envolvimento com as propostas da escola, grupos de amigos e grupos de interesse, entre os demais dados que possam favorecer a compreensão da atuação do aluno no ambiente escolar, bem como suas aspirações, satisfações e dificuldades. Neste ponto buscam-se os motivos para a escolha de determinada escola, as mudanças e suas razões, bem como as diferenças de abordagem pedagógica às quais a criança já tenha sido submetida.

A saúde geral é investigada, atentando para os padrões de sensibilidade física, para reações comuns frente às situações de estresse, bem como são registrados dados sobre as doenças já diagnosticadas durante seu crescimento e tratamentos ou medicamentos utilizados.

As informações a respeito do tempo e da qualidade do sono são amplamente investigadas, a fim de estabelecer relações entre os padrões de ansiedade e repouso manifestos, os comportamentos durante o sono, a necessidade de intervenções alternativas ou medicamentosas, entre outras.

Solicita-se, também, que a família se manifeste em relação a uma característica marcante, no aspecto físico da criança, que mais lhe chame a atenção, justificando e comentando tal escolha. Esse é um dos dados que vem sendo pesquisado, pois embora não seja encontrado na literatura especializada, mostra que a grande maioria dos pais se identifica ao apontar a mesma característica.

Quanto aos interesses, é feita uma investigação sobre as atividades, os assuntos e eventos que a criança considere mais interessantes e com os quais tenha prazer em se envolver, sem preocupação com o tempo despedido ou com suas outras necessidades. Isso engloba atividades acadêmicas, extracurriculares, de lazer, sociais, entre outras, bem como alerta para os grupos que se formam em função dessas práticas.

Na seqüência dos assuntos, estão as habilidades já manifestas pela criança e, nesse ponto, se percorre um caminho para conhecer suas capacidades mais expressivas, desde as primeiras demonstrações até as atuais, considerando os padrões de realização, as atividades principais, o desenvolvimento e estímulo com que se envolve, além do uso que faz de cada uma delas.

Nesses dois campos de investigação –interesse e habilidades- aparecem os talentos artísticos e esportivos, desenvolvimento psicomotor, criatividade, qualidade de execução e produção de tarefas, disponibilidade para tomar decisões, independência e autonomia, aspectos que, muitas vezes, não são considerados no enfoque teórico e prático dos instrumentos formais.

Em relação ao desenvolvimento motor registram-se dados referentes ao domínio de certas competências, em que fases ocorreram, se houve precocidade ou se estão dentro do esperado. A facilidade ou dificuldade com ações rotineiras, com esportes, o desempenho gráfico e a organização corporal, também são importantes, a fim de melhor compreender o ritmo e o biotipo da criança, apontando aspectos que mereçam ser observados mais detalhadamente.

Do mesmo modo, se procede em relação ao desenvolvimento verbal e aos padrões de comunicação que a criança estabelece com a família e com seus pares, incluindo informações sobre o vocabulário, interesses particulares por exercícios que usem as palavras e seu emprego adequado.

A memória armazenada, em seus diversos tipos, também é investigada com a família e são anotadas as lembranças dos pais em situações sugeridas e coletados alguns exemplos do cotidiano, que indiquem os tipos de registros que são, mais facilmente, assimilados pela criança. Esse contexto mostra, de certa forma, por quais vias a criança está absorvendo e retendo as informações, com maior qualidade.

Quanto ao nível de pensamento, investigam-se dados sobre o raciocínio lógico, abstrato e crítico, por meio de exemplos do dia-a-dia, bem como as características relacionadas à capacidade de observação, à curiosidade e à habilidade de generalização de conhecimentos e compreensão dos contextos.

A sensibilidade é, também, analisada e se busca levantar como os pais encaram as demonstrações da criança a esse respeito. Se a consideram como fragilidade, se é respeitada e entendida, quais os estímulos causam desconforto ou ansiedade, mágoas ou frustrações. São solicitadas informações sobre reações à violência, isolamento, criatividade, imaginação, amigos invisíveis e medos, entre outros aspectos que possam surgir.

No que se refere ao senso de humor, são trazidas experiências e exemplos de atividades onde tal habilidade seja manifesta, atentando para as atitudes mais irônicas, sarcásticas, facilidade em fazer imitações e charges, capacidades mais adultas, as quais nem sempre são consideradas humorísticas nas crianças.

Como a socialização é um dos pontos de maior queixa pelas escolas e pela família, são levantados dados referentes aos relacionamentos, tanto familiares como sociais. Procura-se dar atenção especial para a faixa etária dos amigos prediletos e quais os interesses que compartilham; para a capacidade de liderança e mediação demonstrada pela criança; sua tolerância frente às diferenças individuais e à frustração que freqüentemente a acompanha nos diversos contextos.

Há, em seguida, espaço para observações que se mostrem pertinentes e que não estejam relacionadas nos itens determinados na seqüência impressa. Esse espaço pode ser usado para identificação de médicos, psicólogos ou outros profissionais que atenderam a criança anteriormente e que devam ser contatados; para referências da escola ou professores; situações específicas que os pais solicitem que sejam observadas durante a interação com a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superdotação engloba uma capacidade extraordinária para pensar, generalizar, ver conexões e usar alternativas e crianças com essas características, desempenham um papel ativo na estrutura familiar (Sabatella, 2005). Sabemos que a chegada de cada filho faz alterações no sistema organizado da família, entretanto, a criança superdotada, com suas características e necessidades diferenciadas, pode trazer uma dose extra de desestabilização, que normalmente é vista como uma dificuldade ou um problema. A cada situação considerada como diferente do esperado, a criança vai sendo cobrada nos vários contextos em que está inserida, seja na família, na escola ou entre seus amigos. Essa é a dura realidade do superdotado, até que seja identificado e orientado corretamente.

A oportunidade da entrevista familiar, além de ser valiosa para a coleta das informações que basearão o processo avaliativo, mostra-se essencial para o esclarecimento dos pais. Isso porque eles trazem sentimentos de culpa e confusão e assumem a inteira responsabilidade pela felicidade dos filhos. Tal fato, muitas vezes, os leva a esquecerem o respeito à individualidade, na ânsia de serem justos e na tentativa de tratar todos os filhos com igualdade, sem considerar as diferenças que se apresentam e se manifestam em cada um.

Durante a conversa com a família, pode-se sentir que os pais, ao descrever as características que normalmente identificam seus filhos como superdotados, mas também os separam das outras crianças, vão percebendo a aceitação do entrevistador e permitindo que seu relato seja motivo de alívio, apenas por encontrar a disposição para escutá-los.

Ao finalizar o processo avaliativo, há um novo encontro com a família para a comunicação dos resultados e para sugerir atividades a serem consideradas para o melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial da criança. Novamente recorre-se à Ficha Inicial e, então, alguns dados são ressignificados, deixando de ser uma simples queixa ou observação solitária, para compor um contexto maior, onde a superdotação se evidencia e dá um novo contorno às antigas características.

Conseguir desmistificar lendas e mitos, afastar concepções errôneas e esclarecer aos pais que a superdotação não é um problema e sim um fator acrescido à identidade do seu filho, tem favorecido a reconstrução de relacionamentos familiares que, em muitos casos, estavam se estruturando de forma confusa e insegura.

Instituto para Otimização da Aprendizagem: componente do acervo de documentos resultantes das pesquisas para chegar a um modelo de avaliação do potencial intelectual, adequado ao contexto brasileiro. Ainda sem publicação. Curitiba, PR, Brasil.

Locais para Pesquisa:
http://www.inodap.org.br: Instituto para Otimização da Aprendizagem–INODAP-Brasil.
http://www.conbrasd.com.br: Conselho Brasileiro para Superdotação- Brasil.
http://www.sengifted.org: SENG – Supporting the Emotional Needs of the Gifted- USA

REFERÊNCIAS

Gardner, H. (2000): Inteligência: Um conceito reformulado. RJ : Objetiva, p 37.

Hill, S (2006) Parenting lessons, Disponível em: <http://www.sengifted.org/articles_directorscorner/Hill_Jan06.shtml>, acessado em: março de 2006.

Osborn, J. (2003): Assessing Gifted Children, originalmente publicado em "Understanding our Gifted". Disponível em: <http://www.hoagiesgifted.org/assessing_gifted.htm> acessado março de 2006.

Sabatella, M.L.P. (1995): Instituto para otimização da aprendizagem: uma alternativa educacional para alunos superdotados e talentosos. Dissertação para obter o grau de Mestre em Educação. Curitiba, Brasil: Universidade Federal do Paraná.

Sabatella, M.L.P. (2005): Talento e superdotação: problema ou solução? Curitiba, PR, Brasil: Editora IBPEX.

Webb, J.T.; Meckstroth, E.A. & Tolan, S.S. (1982): Guiding the gifted child. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing.

LAS ESCALAS GATES COMO HERRAMIENTA DE IDENTIFICACIÓN Y NOMINACIÓN DE ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES

Mª . Carmen Fernández Almoguera
CTROADI Toledo (Centro Territorial de Recursos para la Orientación, La Atención a la diversidad y la Interculturalidad)
Toledo (España)
mcfalmoguera@wanadoo.es

Manuel Jorge de Sande
CEIP Fernando Martín, Unidad de Orientación
Mora (Toledo, España)
mjorgedesande@wanadoo.es

Ana Isabel Martín Ruiz
CEIP José Ramón Villa
Mora (Toledo, España)
anaisabelmartinruiz@wanadoo.es

RESUMEN

Con esta comunicación pretendemos presentar una síntesis del Estudio sobre las Escalas Gates como herramienta de identificación y nominación de alumnado de alta capacidad elaborado por un grupo de trabajo, a raíz de una formación dirigida a Orientadores/as de Castilla La Mancha y propiciada por la Consejería de Educación y Ciencia. Dicho estudio se encuentra publicado en la revista digital nº 7 “Toleitola” del centro de Profesores de Toledo (España). Partimos de una desmitificación y clarificación de la terminología relativa al tema. A continuación, nos centramos en el proceso de diagnóstico incidiendo en el cambio que viene produciéndose en los últimos años. El Cociente Intelectual queda desterrado como única fuente de análisis y los tests de inteligencia como pilares diagnósticos abriendo el campo a la utilización de escalas de nominación como la Gifted and Talented Evaluation Scales (Gilliam, Carpenter y Christensen, 1996); posteriormente ofrecemos una descripción de las Escala Gates, los objetivos generales, variables e hipótesis de trabajo así como la metodología, los instrumentos y procedimientos utilizados completando el trabajo con un análisis estadístico y unas conclusiones orientadas hacia las medidas de atención a la diversidad y a la necesidad de continuar el estudio ampliando muestra de nuestras poblaciones escolares.

LAS ESCALAS GATES COMO HERRAMIENTA DE IDENTIFICACIÓN Y NOMINACIÓN DE ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES

Queremos poner de manifiesto el interés creciente por el diseño de estrategias de identificación fiables, eficaces a la par que sencillas y de bajo coste económico, para identificar alumnado de altas capacidades y poner en marcha

medidas de atención a la diversidad respondiendo tanto a sus necesidades, ritmos de aprendizaje, competencias como a intereses y niveles de motivación.

En el marco de una escuela inclusiva, se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual.

Nuestra concepción de los "más capaces", desde un punto de vista técnico-aplicado, entronca con la concepción de Renzulli, y con el marco jurídico vigente en la Comunidad de Castilla La Mancha, por el que se rige la provisión de respuesta educativa para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual (Decreto 138/2002). Consideramos, por tanto, que cuanto mayor sea el número de alumnos/ as que se beneficien de medidas de enriquecimiento, ampliación, aceleración, entre otras, mejor atenderemos a sus características y diferencias individuales (capacidad, creatividad, compromiso con la tarea).

Puede decirse que las dificultades fundamentales relacionadas con la identificación del alumnado de alta capacidad están relacionadas con la falta de acuerdo, consenso y divulgación, tanto del concepto como de las características propias de la superdotación; con el procedimiento y/ o instrumentos utilizados para la evaluación; y con la finalidad en sí misma de la evaluación psicopedagógica (no para etiquetar sino para diseñar programas que favorezcan el desarrollo íntegro de las capacidades del alumnado sobredotado intelectualmente).

DESCRIPCIÓN DE LAS ESCALAS GATES COMO INSTRUMENTO DE IDENTIFICACIÓN DE ALUMNADO DE ALTA CAPACIDAD

Las Escalas Gates son un inventario de comportamiento normalizado aplicadas a una muestra de 1.083 sujetos identificados como superdotados. Su finalidad es triple: identificación de personas superdotadas, documentación del progreso obtenido a través de programas de intervención, medición de cambios de comportamiento en proyectos de investigación.

Se trata de un test estandarizado y normalizado compuesto por cinco escalas: Habilidad Intelectual, Capacidad Académica, Creatividad, Liderazgo y Talento Artístico que pueden cumplimentar tanto padres como profesores. Se trata, por tanto, de un instrumento de **nominación** cuya base conceptual acerca de la superdotación se centra en los modelos del Congreso USA (1978), Renzulli (1978) y Clark (1992).

La administración de las Escalas Gates debe ser realizada por profesionales que conozcan los principios básicos en la administración de tests (en nuestro contexto educativo se trataría del orientador/a del centro) mientras que el profesional que asigne la puntuación debe comprender todos los ítems y conocer perfectamente a la persona que valora (en nuestro contexto educativo, es aconsejable que sean los profesores o los padres). El tiempo de cumplimentación se estima en unos 5 ó 10 minutos.

El proceso de puntuación puede resumirse en la lectura de la descripción de los diez ítems de cada una de las escalas, y la valoración de la situación del alumno/

a respecto a estudiantes medios de su edad en relación a cada ítem en términos de por debajo la media, en la media o por encima de la media. Una vez realizada esta categorización, se marcarán puntuaciones comprendidas entre el 1 y el 9, correspondiéndose las puntuaciones: 1, 2, 3, a la categoría bajo la media; 4, 5, 6 (en la media), 7, 8, 9 (sobre la media).

Una vez valorados los ítems, se computan los valores brutos para cada escala sumando las diferentes puntuaciones de la misma, valores que posteriormente se convierten en percentiles y en puntuaciones estándar o puntuaciones derivadas (normalizadas en una distribución de puntuaciones estándar con una media y desviación típica predeterminada, media= 100; desviación típica= 15) a través de las tablas estadísticas de la prueba, pudiéndose pasar a la colocación de las puntuaciones en el gráfico/ perfil y a la interpretación de resultados a través de la guía de interpretación de las puntuaciones estándar de las Escalas Gates:

PUNTUACIONES ESTÁNDAR	PROBABILIDAD DE QUE UN ESTUDIANTE SEA SUPERDOTADO
> 121	Extremadamente Probable
111 - 121	Altamente Probable
90 - 110	Probable
80 - 89	Límite
70 - 79	Poco Probable
< 70	Muy Poco Probable

En cuanto a las **características técnicas** de las Escalas Gates puede decirse que el desarrollo de los ítems está basado tanto en la experiencia como profesores de alumnos/as superdotados como en la bibliografía e instrumentos similares pasándose análisis confirmatorios de los ítems a través de correlaciones cuyos coeficientes medios para todas las escalas eran estadísticamente significativos (p< 01); la normalización del test se realizó sobre una muestra de 1.083 niños y adultos jóvenes identificados como superdotados en sus escuelas, teniendo en cuenta variables tales como: raza, etnia, género, residencia, región geográfica, estatus socioeconómico, tipo de escuela y edad.

Presentan fiabilidad, consistencia interna y validez tanto de contenido como de criterio y de construcción como demuestra la correlación de las Gates con las escalas Renzulli-Hartman, Williams y las Escalas Comprensivas de Habilidades de Estudiantes (CSSA) y la intercorrelación de las Escalas.

OBJETIVOS GENERALES, VARIABLES E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Los **objetivos planteados**, con carácter general, se concretan en:

1. Determinar en qué medida las Escalas Gates discriminan, de manera aceptable y válida, alumnos brillantes procedentes de nuestros entornos educativos.

2. Valorar hasta qué punto las Escalas Gates, podrían ser aceptadas e incorporadas por tutores/as y resto del profesorado a su práctica docente - evaluadora, mediante protocolos de identificación y nominación de futuros alumnos candidatos a medidas de atención a la diversidad.

Respecto a la **definición de variables**, consideramos variables criterio la CAPACIDAD INTELECTUAL (medida a través del BADyG: factor de inteligencia general y razonamiento lógico), la CREATIVIDAD (atendiendo a los resultados obtenidos en la prueba CREA), y el RENDIMIENTO ACADÉMICO, como indicador de motivación y persistencia en las tareas académicas, en el que confluirían otras variables no sólo de corte cognitivo. Mientras que nuestras variables predictoras serían las Escalas Gates (Habilidad Intelectual, Capacidad Académica, Creatividad, Liderazgo y Talento Artístico).

Las **hipótesis exploratorias** que guían el estudio apuntan hacia lo siguiente:

1. La Escalas Gates cuentan con una consistencia interna adecuada a la hora de ser aplicadas a muestras de alumnado procedente de centros educativos públicos españoles, concretamente, de la provincia de Toledo.
2. Cabe pensar que existen relaciones, con carácter significativo, entre las variables predictoras de alta capacidad y los criterios utilizados.
3. Sería esperable encontrar en las puntuaciones medias por sexo, diferencias significativas, respecto a las Escalas Gates y los criterios establecidos (capacidad intelectual, creatividad y rendimiento académico.
4. La Escala de Habilidad Intelectual y la de Capacidad Académica (Gates) constituirían buenos predictores de Inteligencia General, Razonamiento Lógico y Cociente Intelectual (BADyG – Renovado).
5. La Escala de Creatividad y Talento Artístico (Gates) serían buenos predictores de Creatividad medida a través de la prueba CREA.
6. La Escala de Liderazgo (Gates) constituiría un buen predictor del liderazgo medido a través la elección de los iguales mediante una prueba sociométrica.
7. Las Escalas Gates pronosticarían el rendimiento académico en las áreas instrumentales (Lengua Castellana y Matemáticas), en Conocimiento del Medio y en Educación Artística.

CONCLUSIONES

1.- Las escalas Gates cuentan con un elevado nivel de consistencia interna.

2.- La capacidad académica, creatividad y talento artístico constituyen las variables predictoras más poderosas para explicar los rendimientos.

3.- Existen correlaciones elevadas entre las escalas que integran las Gates y el rendimiento académico pero no con los criterios Capacidad Intelectual y Creatividad.

4.- Se confirma en gran medida la hipótesis: “Las E.G. Pronostican el rendimiento académico en las áreas instrumentales, Conocimiento del Medio y Ed. Artística”.

Consecuencias prácticas

Posibilitan el diseño de medidas de enriquecimiento para alumnado más capaz según el perfil obtenido.

FUTURO

Mejorar el estudio con el incremento de la muestra. No contamos con resultados de suficiente peso para establecer inferencias sólidamente sustentadas.

Reformular el constructo creatividad. Determinar la fiabilidad de la prueba CREA en su forma C mediante un retest.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acereda, A. y Sastre, S. (1998): *La Superdotación.* Madrid: Editorial Síntesis.

Barraca, J. y Artola, T. (2004): La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC*. EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía, 3, 1, 3-18.*

Borland, J.H. (1999): The limits of consilience: a reaction to Françoys Gagné´s "My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents". *Journal for the Education of the Gifted, 22, 2, 137-147.*

Corbalán, F.J.; y otros (2003): *CREA. Inteligencia Creativa.* Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Decreto 138/2002, de 8 de Octubre de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha.

Detterman, D.K. y Ruthsatz, J. (1999): Toward a more comprehensive theory of exceptional abilities. Journal for the Education of the Gifted, 22, 2, 148-158.

Feldman, D.H. (1999): A developmental, evolutionary perspective on gifts and talents. Journal for the Education of the Gifted, 22, 2, 159-167.

Feldman, D.H. (1999): Developmental theory and the expression of gifts and talents. Journal for the Education of the Gifted, 22, 2, 3-15.

Freeman, J. (1991): Gifted Children Growing Up. London: Cassell.

Freeman, J. (1992): Quality Education: The development of competence. Genova: UNESCO; London: HMSO.

Gagné, F. (1999): Is there any light at the end of the tunnel. Journal of the Education of the Gifted, 22, 2, 191-234.

Gagné, F. (1999): My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. Journal for the Education of the Gifted, 22, 2, 109-136.

Gilliam, J.E.; Carpenter, B.O. y Christensen, J.R. (1996): Gifted and Talented Evaluation Scales (Gates). Madrid: Psymtec.

Hany, E.A. (1999): Do personal convictions promote scientific progress? Comment on Gagné´s "My Convictions About the Nature of Abilities, Gifts and Talents". Journal for the Education of the Gifted, 22, 2, 168-179.

Jiménez Fernández, C. (2000): Diagnóstico y educación de los más capaces. Madrid: UNED.

MEC (1996): La Evaluación Psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos. Madrid: Cide.

Montgomery, D. (2001): Increasing native american indian involvement in gifted programs in rural schools. Psychology in the Schools, 38, 5, 467-475.

Robinson, N.M. (1999): Exchanging new hats for old: a response to Françoys Gagné´s “My Convictions About the Nature of Abilities, Gifts and Talents”. Journal for the Education of the Gifted, 22, 2, 180-190.

Wilgosh, L. (1998): Counselling to enhance gifts and talents and underachievement of girls. International Journal for the Advancement of Counselling, 20, 339-346.

Yuste, C. (2002): BADyG – Renovado E1 y E2 (Batería de Aptitudes Diferenciales). Madrid: CEPE.

Revista digital Toleitola nº 7 del Centro de Profesores de Toledo. www.cprtoledo.com.

LA SOBREDOTACIÓN EN CONTEXTO, UN PUNTO PARA LA DISCUSIÓN

Carmelina Paba Barbosa
carmelina.paba@unimagdalena.edu.co

Elda Cerchiaro Ceballos
elda.cerchiaro@docenteunimagdalena.edu.co

Ligia Sánchez Castellón
ligia.sanchez@docenteunimagdalena.edu.co

Universidad del Magdalena
Santa Marta (Magdalena, Colombia)

RESUMEN

Las ideas que queremos compartir en este evento son fruto de las primeras investigaciones que sobre identificación de superdotación y talentos estamos realizando en la ciudad de Santa Marta, Colombia.

El aporte se centra en los siguientes aspectos: por un lado, en la necesidad de favorecer la implementación de estrategias para su detección y atención temprana en nuestro contexto. De otra parte, contribuir a una comprensión más amplia de las concepciones que sobre inteligencia, superdotación y talento han predominado hasta ahora. Así mismo, hacer un reconocimiento a la diversidad humana y al respeto de la singularidad de las personas desde sus potencialidades y sus posibilidades. Por ultimo, llamar la atención de las comunidades educativas sobre la importancia de su participación en la promoción y desarrollo de estas personas, que constituyen un potencial muchas veces en riesgo académico.

Nos ubicamos en una concepción de superdotación que reconoce la interrelación de factores intelectuales, no intelectuales, de diversidad humana y cultural, y en particular la influencia del entorno, al aceptar que la superdotación requiere ser definida en un contexto social determinado.

Encontramos que los niños participantes en la investigación en curso pertenecen a familias que en su mayoría viven en condiciones de vulnerabilidad, con necesidades básicas insatisfechas, bajos ingresos económicos, escaso nivel de formación académica, factores que colocan a estos niños en verdadera situación de riesgo psicológico y académico.

Es esta la oportunidad de animar un debate sobre la conveniencia de trascender o no la identificación. En lo que respecta a nuestra experiencia en esta línea, en estos momentos nos encontramos en una etapa de elaboración de conceptos y procedimientos que requerimos en el ámbito psicológico y pedagógico de la identificación. Estamos construyendo un piso conceptual y práctico. Necesitamos unir esfuerzos para intercambiar ideas, reflexiones, hallazgos, proyectos y formular alternativas de solución, adecuadas y oportunas para nuestros problemas. En esta tarea se requiere el compromiso de los estamentos. Asumamos que el imaginario colectivo se puede transformar.

LA SOBREDOTACIÓN EN CONTEXTO: UN PUNTO PARA LA DISCUSIÓN

La preocupación y el interés por las personas con características de sobredotación intelectual no es nueva. A pesar de los significativos avances en este campo en el ámbito internacional en los últimos años, se reconoce que la investigación en esta línea en los países iberoamericanos aún es escasa y dispersa (Castro, 2004, p.183). En lo que respecta a Colombia, desde hace algún tiempo se vienen adelantando trabajos en esta temática; no obstante, en nuestra ciudad de origen este tema aparece poco investigado, sobre todo en lo que tiene que ver con la identificación y las formas de educación más apropiadas para estas personas.

Las ideas que queremos compartir en este evento son fruto de las primeras investigaciones que sobre identificación de superdotación y talentos estamos realizando en la ciudad de Santa Marta, Colombia. Estas ideas pretenden situarse al margen de la arrogancia y la impersonalidad de la psicología tecno-científica, construida sobre la base de criterios quizás sobrevalorados como la objetividad, universalidad, confiabilidad y validez, y en cambio, al abandonar ese lugar seguro, más bien se unen a las voces que en la inmensidad, señalan desde el campo mismo de la psicología, otras formas de pensar la inteligencia, la cognición, la sobredotación y el talento.

El aporte, entonces, de acuerdo con los objetivos fundamentales de nuestra investigación, y sin el ánimo de prescribir formas de actuación en la identificación y atención educativa de los superdotados y con talento, se centra en los siguientes aspectos: por un lado, en la necesidad de favorecer la implementación de estrategias para su detección y atención temprana en nuestro contexto. De otra parte, contribuir a una comprensión más amplia de las concepciones que sobre inteligencia, superdotación y talento han predominado hasta ahora. Así mismo, hacer un reconocimiento a la diversidad humana y al respeto de la singularidad de las personas desde sus potencialidades y sus posibilidades. Por ultimo, llamar la atención de las comunidades educativas sobre la importancia de su participación en la promoción y desarrollo de estas personas, que constituyen un potencial muchas veces en riesgo académico.

Estas investigaciones responden también al interés de la Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia) por atender las problemáticas de su entorno, en particular las referidas a las necesidades propias de los niveles educativos precedentes a la educación superior y, además, a la política de atención a la población superdotada o con talentos excepcionales, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

INTELIGENCIA Y SOBREDOTACIÓN

Aproximarse a la comprensión de lo que significa ser una persona con sobredotación intelectual representa, para padres, docentes e investigadores un gran reto cuando de su identificación y formación integral se trata; por ello es necesario tomar distancia de los conceptos y dejar claro donde nos ubicamos teóricamente para abordar esta temática.

Al hacer un recorrido por los desarrollos que han alcanzado los conceptos de inteligencia, sobredotación y talento (si bien en esta comunicación libre nos ocupamos sólo de la superdotación, en ocasiones no podemos dejar de mencionar el talento, dado que ambas categorías son caras de una misma moneda: la inteligencia), observamos que investigadores y docentes siempre han encontrado diferentes maneras de considerarlos. No hay unanimidad; más bien, alrededor de ellos se suscitan controversias.

Un caso ilustrativo de esta situación puede comprenderse a partir de las concepciones planteadas por maestros de pre-escolar que participan en nuestra investigación sobre identificación temprana de superdotación intelectual. Cuando indagamos qué era para ellos la inteligencia, el talento y la superdotación, respectivamente, ante la primera pregunta la mayoría respondió que es una capacidad que potencia al individuo para captar, asimilar, analizar, conocer, comprender, explicar y resolver situaciones y problemas. Esta facultad o capacidad, según ellos, se asocia además con el desarrollo de habilidades y destrezas y se muestra o manifiesta en el nivel de competencia y actuación del individuo. Ser inteligente, entonces, siguiendo el planteamiento de los docentes, significa contar con herramientas para el aprendizaje y para adaptarse al medio. De tal manera una persona inteligente es aquella que cuenta con un “saber aplicado en el hacer”.

En su concepción sobre talento, los maestros destacan el carácter innato, asumiéndolo como un don, una potencialidad, una habilidad, una aptitud natural para hacer cosas, que se desarrolla según sus propios ritmos y estímulos.

Para los docentes una persona superdotada es excepcional, única, extraordinaria, singular, que se destaca entre los demás por su alta capacidad intelectual. Posición encontrada en los criterios de definición de excepcionalidad y talento propuestos en el Informe Marland, en el que la sobredotación intelectual está ligada a la capacidad intelectual, al señalar que “*el alumno deberá obtener dos desviaciones típicas en test de inteligencia para ser calificado de superdotado*” (Documento Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2003 citado por Y. Benito, 2005).

Observamos que los maestros en su representación conceptual de la inteligencia, el talento y la sobredotación destacan tanto factores innatos como desarrollistas, a la vez que aspectos cognitivos y de desempeño o rendimiento.

Estas concepciones son derivadas más del plano intuitivo-afectivo de los maestros que de procesos formativos, dado que este es un tema que aún no ha calado de manera significativa en nuestra cultura escolar para generar la construcción de propuestas relacionadas con nuestra realidad sociocultural.

Al pasar a una panorámica más amplia, encontramos que en los últimos años es posible observar claras tendencias en cuanto a los conceptos de inteligencia, superdotación y talentos: planteamientos centrados en lo innato o genético, orientados en modelos cognitivos, dirigidos al logro y/o rendimiento y finalmente los que centran su atención en aspectos o factores socioculturales (Villarraga, M. et. al*,* 2004, p.28*).* Tendencias en las que se le otorga un peso significativo a variables

como la metacognición, factores socioculturales y contextuales y factores no cognitivos asociados a los comportamientos inteligentes.

Autores como Galton, Catell, Binet, Simon, Terman, entre otros, por sus planteamientos se ubican en esta primera tendencia centrada en lo innato o genético. Terman, por ejemplo, a quien se le debe en buena medida la popularización del cociente intelectual (CI), consideraba que la inteligencia revelada por los test de inteligencia estaba genéticamente determinada y, por consiguiente, era estable en el tiempo. En esta línea, la inteligencia es única, innata y, lógicamente, mensurable (Barrera Pérez, 2005, p.17), de allí que desde esta tendencia la inteligencia, y en este caso la superdotación, son vistas con un criterio eminentemente psicométrico.

Las definiciones orientadas en modelos cognitivos señalan el procesamiento de información como aspecto central, de tal manera que hacen referencia a procesos y habilidades cognitivas como manifestación de la inteligencia. Podemos ubicar a Sternberg con su teoría triárquica y a Gardner con su teoría sobre las Inteligencias Múltiples, en esta tendencia; particularmente estos dos autores consideran algunos conceptos básicos en relación con la inteligencia: capacidades, estrategias, habilidades y procesos versus productos, aspectos que sin duda alguna muestran un cambio cualitativo (Martínez y Rehbein, 2004, p.478) respecto de la conceptualización sobre inteligencia desde la anterior postura innatista y psicométrica.

Sternberg (1997) diferencia la inteligencia inerte –la que miden los test convencionales de inteligencia– de la que él llama inteligencia exitosa. Esta es el tipo de inteligencia que se emplea para lograr objetivos importantes; las personas exitosas han conseguido adquirir, desarrollar y aplicar toda una variedad de habilidades intelectuales gracias a que capitalizan sus virtudes y compensan o corrigen sus debilidades (p.14) a través de la combinación de habilidades analíticas, creativas y prácticas. En esencia, "*las personas con inteligencia exitosa no sólo tienen habilidades, sino que reflexionan sobre cuándo y cómo usar esas habilidades de manera efectiva*" (Sternberg, 1997, p.132). En este orden de ideas, para Sternberg superdotación equivale entonces a una síntesis de sabiduría, inteligencia y creatividad (Barrera Pérez, 2005, p.24).

Así mismo, desde esta tendencia cognitiva autores como Borkowski y Peck (1987) destacan la importancia de componentes metacognitivos como la metamemoria y las estrategias metacognitivas de planificación, control, etc., para entender los altos desempeños del superdotado (Castejón et. al, 1997, p.28).

En cuanto a los planteamientos orientados al logro o rendimiento, se propone la existencia de un determinado nivel de capacidad o talento como condición necesaria, pero no suficiente, para el alto rendimiento y se considera éste como el resultado observable y medible de su talento. En este contexto la superdotación se define como un perfil de características que se convierten en conductas de alto rendimiento en algún campo determinado, en lugar de ser considerada una característica unitaria (Castejón et. al, 1997, p.23)

En la literatura científica se encuentran tres factores relacionados con la dotación orientada al rendimiento: habilidad por encima del promedio, compromiso con la tarea y creatividad (Villarraga, 2004, p.28), propuestos por Joseph Renzulli en su teoría de los tres anillos; teoría que a nuestro juicio, expresa de una manera más integral el concepto de superdotación, al reconocer que el comportamiento superdotado se encuentra influenciado por factores de personalidad y factores ambientales.

En su teoría, Renzulli (citado por Barrera Pérez, 2005, p.30) refiere que los individuos capaces de desarrollar el comportamiento de superdotación son los que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto de trazos o rasgos y aplicarlos a cualquier área valiosa del desempeño humano.

Por su parte, las posiciones centradas en factores socioculturales aceptan el concepto de superdotación aportado por los enfoques clásicos, pero además consideran aspectos relativos a la sociedad, a la cultura e incluso a la historia como factores que propician condiciones favorables o desfavorables para el desarrollo de la persona superdotada.

El mismo Sternberg (1997) señala que no se puede entender plenamente la inteligencia como conducta de adaptación al margen del contexto cultural; lo que puede parecer inteligente en una cultura puede no serlo en otra (p.122).

Desde esta perspectiva una sociedad siempre tiene criterios para la atribución de lo que es talentoso y dotado en términos de producción de logros (Tannenbaum, 2000 citado por Villarraga, et. al., 2004). Así, el desarrollo de la superdotación va a depender, en lo fundamental, de las oportunidades de aprendizaje que existen en un determinado medio sociocultural.

Por lo que hasta el momento se ha expuesto, consideramos que se debe avanzar hacia una conceptualización de superdotación mucho más amplia, que no se limite exclusivamente a la superdotación intelectual, que piense en un ser humano único e integral, que habita en un mundo multicultural y que dispone de oportunidades y condiciones diversas como marco de su desarrollo.

HACIENDO CAMINOS

Nos ubicamos en una concepción de superdotación que, si bien considera la capacidad intelectual como un rasgo, no se reduce a ella y, más bien, reconoce la presencia de diversos factores interrelacionados, tanto intelectuales (funcionamiento cognitivo) como no intelectuales (personalidad, motivación, autoconcepto) que determinan un “hacer excepcional”, caracterizado por altos niveles de creatividad, motivación intrínseca, gran conocimiento base, estilo de pensamiento propio, entre otros.

Proponemos una concepción de superdotación que reconoce tanto la diversidad humana como la diversidad de manifestaciones sociales y culturales que hacen parte del contexto en el que el individuo se desarrolla. Partimos de una premisa: absolutamente todos los seres humanos son únicos y diferentes, y es

desde esa singularidad –y no desde la homogeneidad con que tradicionalmente ha sido vista la superdotación– que nos interesa investigar en este campo para construir propuestas dirigidas a la atención educativa de estas personas.

Para nosotros es claro que el desarrollo humano no puede darse por fuera del marco de las condiciones materiales, sociales, culturales y políticas creadas por la humanidad a lo largo de la historia. Estas pueden posibilitar o no en las personas el desarrollo y realización de su potencial. Por tanto, ubicamos a ese individuo superdotado en un contexto (geográfico, social, cultural, político, económico) en el cual se desarrolla.

Sin pretender establecer una sobrevaloración de los factores socioculturales que nos lleve a caer en un determinismo tan limitante que ubica al individuo en una situación irremediable e inmodificable, la superdotación requiere ser definida en un contexto social determinado.

La preocupación por la identificación de los niños(as) con sobredotación nos ha llevado a dirigir nuestra mirada hacia el contexto en donde se desarrollan estos niños(as) cuyas familias, en su mayoría, son nucleares, y según la estratificación socioeconómica vigente en nuestro país, están ubicados en los estratos 1 y 2. Las madres, con edades entre 23 y 37 años, cuentan con una escolaridad correspondiente al nivel de educación básica que las lleva, por lo general, sólo a ocuparse del oficio de ama de casa y, en algunos casos, a desempeñar otras ocupaciones que generan bajos ingresos. Por su parte, los padres, ubicados en un rango entre los 24 y 54 años de edad, muestran un nivel educativo más alto que incluye desde la formación técnica hasta el nivel superior; consecuentemente, se ocupan en actividades de tipo técnico y profesional.

Encontramos familias en condiciones de vulnerabilidad, con necesidades básicas insatisfechas, bajos ingresos económicos, escaso nivel de formación académica, factores que colocan a estos niños en verdadera situación de riesgo psicológico y académico.

OTROS ELEMENTOS PARA ENTENDER EL PROCESO

El contexto geográfico de nuestro proyecto es el Distrito Turístico Cultural e Histórico de Santa Marta, una pequeña ciudad de contrastes que está ubicada en la costa norte de Colombia, a una altura de 6 m.s.n.m., custodiada por la Sierra Nevada de Santa Marta, uno de los más altos sistemas montañosos del país.

El estudio “Identificación Temprana de Excepcionalidad” hace parte del proyecto internacional de investigación “*Identificación temprana de alumnos superdotados*”, dirigido por la Dra. Yolanda Benito y el Dr. Jesús Moro, desde el Centro Psicológico y Educativo “Huerta del Rey” de Valladolid (España). Este estudio se inició en la ciudad de Santa Marta (Magdalena, Colombia) en el mes de junio de 2005 y se prevé su culminación en diciembre de 2006.

La población sujeto está conformada por 11.055 niños del nivel de educación preescolar del Distrito de Santa Marta, pertenecientes a 93 instituciones educativas de carácter oficial. La muestra, que comprende 44 colegios, está constituida por 721 niños(as): 348 niños y 373 niñas, cuyas edades oscilan entre los 4 y 6 años.

La fase inicial de identificación de estos niños se hizo mediante el “Test de Screening”, cuestionario o escala de observación que fue aplicado a los padres de los alumnos(as) en las aulas de los Centros Educativos. Resultaron seleccionados 16 estudiantes (10 niñas y 6 niños) con probabilidad de superdotación, a quienes se les hará una valoración psicopedagógica a través del Test WPPSI, información que será contrastada con entrevistas a los padres y maestros.

Los niños(as) considerados en el presente proyecto presumiblemente superdotados, de acuerdo con la escala de observación o “Test de Screening”, fueron aquellos que alcanzaron a cumplir dos de los cuatro criterios establecidos por la escala: en mayor proporción, realizar un puzzle (rompecabezas) de al menos veinte piezas a los dos años y medio y, en menor proporción, leer un libro a los cuatro años.

IDENTIFICAR, ¿PARA QUÉ?

Esta suele ser la pregunta que surge en primera instancia entre los padres y maestros de los niños participantes de nuestro proyecto. Una pregunta que nos parece decir, ¿...y luego qué?, ¿qué harán por estos niños?, indicando con ello el desconocimiento para responder a las necesidades y demandas educativas de sus hijos y estudiantes.

No se puede desconocer que, desde la psicología y particularmente desde la psicometría, surge el afán por medir, por evaluar variables intangibles del ser humano como la inteligencia, la personalidad, las actitudes, entre otras, lo cual ha llevado a estas disciplinas a clasificar al individuo en una determinada categoría de acuerdo con su desempeño en algún tipo de prueba.

En el caso de la superdotación, se definen aquellas personas que por sus características pueden encontrarse en esta condición. En tal sentido son identificados, calificados y tratados según los criterios que se tengan establecidos para tal fin.

Creemos que la identificación debe estar al servicio de procesos que favorezcan decididamente el desarrollo pleno de la personalidad, superando la simple clasificación o ubicación del individuo en una categoría, que para bien o para mal, genera expectativas personales, sociales e institucionales. Es una identificación para conocer las peculiaridades de esta población y, a partir de allí, diseñar respuestas educativas orientadas a desarrollar al máximo sus potencialidades.

Entendemos que abordar procesos de identificación de personas con superdotación pone en juego el futuro de niños y jóvenes, por ello se requiere comprender con claridad qué es lo que se busca con los proyectos de identificación y abrir espacios de participación que les permita a las personas involucradas hacer sus aportes.

Es esta la oportunidad de animar un debate sobre la conveniencia de trascender o no la identificación. En lo que respecta a nuestra experiencia en esta línea, en estos momentos nos encontramos en una etapa de elaboración de conceptos y procedimientos que requerimos en el ámbito psicológico y pedagógico de la identificación. Estamos construyendo un piso conceptual y práctico. Necesitamos unir esfuerzos para intercambiar ideas, reflexiones, hallazgos, proyectos y formular alternativas de solución, adecuadas y oportunas para nuestros problemas. En esta tarea se requiere el compromiso de los estamentos. Asumamos que el imaginario colectivo se puede transformar.

MÁS ALLÁ DE LA IDENTIFICACIÓN

Pensar en una propuesta educativa para los niños y jóvenes con sobredotación, hace necesario definir un enfoque pedagógico que le otorgue sentido a cuestiones relativas con el ¿qué enseñar?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿a quién?, ¿con qué?, desplazando el énfasis hacia la escuela, en la perspectiva de responder a los intereses y necesidades educativas de estas personas.

Debe ser un enfoque que reconozca el derecho a ser diferente y promueva el respeto a la persona como tal, abriendo espacios para ejercer un liderazgo en diferentes frentes, sociales, políticos, económicos, culturales, en procura de una mejor calidad de vida.

En Colombia, con la Constitución Política Nacional (artículos 13, 47, 54 y 68), con la Ley General de Educación (artículos 46 a 49) y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, entre otros, se cuenta ya con un marco legal que respalda esta nueva mirada.

No obstante, los interrogantes frente a la educación de las personas con sobredotación no se resuelven: ¿Hasta qué punto es posible caracterizar en la historia de la educación un enfoque pedagógico para la atención de estas personas? ¿Acaso las preguntas sobre el aprendizaje responden realmente a una preocupación pedagógica o más bien pertenecen al campo de la psicología como disciplina que ha abordado y desarrollado esta categoría? ¿Cuál es la opción educativa más apropiada para el desarrollo integral de estas personas? ¿Será que con el ingreso de esta población a la escuela regular se resuelven sus necesidades educativas, se respeta la diferencia y se les reconoce mayor protagonismo? ¿Hasta qué punto en las nuevas tendencias educativas se está reconociendo al sujeto con sobredotación como persona? ¿Qué intereses se ponen en juego en las diferentes acciones y políticas sociales y educativas dirigidas a estos grupos?

El reto es desarrollar una educación que reconozca a la persona en su singularidad, como también en lo que en común tiene con los demás; que valore al aprendiz en la riqueza de sus vivencias e historia, que lo definen en su construcción como persona.

Bajo esta perspectiva, formular propuestas para la educación de los superdotados requiere también tomar conciencia de nuestro entorno, de nuestra historia, de nuestra cultura; requiere comprender y respetar nuestra compleja identidad, para no caer en la fascinación de un mundo globalizado. Educación que privilegie la libertad humana como una opción de valor que señale el camino hacia la humanización.

Consideramos que sería lamentable abordar la tarea de pensar y planificar la educación para la población con sobredotación solamente para satisfacer las demandas de una sociedad competitiva, o como un problema de “recursos humanos”, desde una óptica utilitarista. Se trata, más bien, de construir una política educativa que considere a los seres humanos capaces de “inventarse a sí mismos permanentemente y apostar al hombre impredecible” (Latapí, 1995 citado por Díaz, 1997).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrera P., S. (2005). *Si hay que poner nombre a los bueyes…*. En: *Revista Ideacción*. Centro Huerta del Rey. No.24, pp. 17, 24, 30.

Benito, Y. (2005). *Consideraciones técnicas sobre aspectos de definición e identificación.* En: *Revista Ideacción*. Centro Huerta del Rey. No. 24, p.4.

Castejón, J.; Prieto, M. y Rojo, A. (1997): Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En: Prieto, M. Identificación, Evaluación y Atención a la diversidad del Superdotado. España: Aljibe, pp.23-28.

Castro, E. (2004): *Perspectivas futuras de la educación de niños con talento*. En: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Autor, p.172.

Díaz, O. (1997): *Políticas educativas y formación de maestros*, En: *Revista Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. No. 10, p.51. Bogotá.

Martínez, M. y Rehbein, L. (2004): *Educando la excepcionalidad en el aula*. En Castañeda, S.: *Educación, Aprendizaje y Cognición*. México: Manual Moderno, pp.475-478.

Sternberg, R. (1997): *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós, pp.14, 122 y 132.

Villarraga, M.; Martínez, P. y Benavides, M. (2004): *Hacia la definición del término talento*. En: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile, pp. 28, 30 y 31.

IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES EN ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA. ESTUDIO SOBRE SU INTELIGENCIA, RENDIMIENTO ESCOLAR, ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y ACTITUD HACIA EL ESTUDIO

Miriam Hume Figueroa
Departamento de Psicología
Universidad de Castilla – La Mancha
España
Miriam.Hume@uclm.es

RESUMEN

Este trabajo sintetiza algunos de los resultados de una investigación sobre identificación de alumnos con altas capacidades de 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria en la provincia de Toledo, que comienza en mayo de 2003 y que todavía está en curso. Mediante el método de filtrado o *screening* aplicamos la prueba Matrices Progresivas de Raven a casi 6.000 alumnos del curso mencionado. Escogimos la franja de alumnos que se situaba dentro de los centiles 90-99 según los resultados de dicha prueba en total 278, para realizar un estudio más a fondo. Con este fin seleccionamos una batería de instrumentos para medir distintas habilidades cognitivas, creatividad, personalidad, ansiedad, autoconcepto, motivación, intereses, valores personales, rendimiento escolar, estrategias de estudio, actitud hacia el estudio, así como la opinión de profesores, padres y del propio alumno sobre sus habilidades intelectuales y cualidades personales.

En la presente comunicación sólo nos referiremos a tres de las múltiples variables medidas: inteligencia, rendimiento escolar y estrategias y actitud hacia el estudio de estos alumnos.

IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES EN ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA. ESTUDIO SOBRE SU INTELIGENCIA, RENDIMIENTO ESCOLAR, ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y ACTITUD HACIA EL ESTUDIO

En la provincia de Toledo existe interés por conocer cuál es la situación real de los alumnos con altas capacidades, cuáles son sus características, qué atención necesitan, en qué medio se encuentran, cuál es la respuesta psico-educativa que se les está ofreciendo y cuál es la que se les podría brindar desde los colegios e institutos donde cursan sus estudios.

Nuestro proyecto consiste en identificar alumnos con altas capacidades de 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de colegios públicos, privados concertados y privados de nuestra provincia, colaborar con los Departamentos de Orientación para que pongan en marcha medidas de intervención psicopedagógica y personal, así como realizar el seguimiento de estos alumnos a lo largo de su vida.

OBJETIVOS

Nos planteamos los siguientes objetivos:

a) Detectar alumnos con altas capacidades que estaban cursando 1º de E.S.O. en Colegios e Institutos de la provincia de Toledo;

b) Identificar sus habilidades específicas y talentos;

c) Conocer su nivel de creatividad;

d) Conocer sus características de personalidad, su autoconcepto y su nivel de ansiedad;

e) Conocer su estilo de aprendizaje y de trabajo;

f) Conocer su rendimiento escolar y actitud hacia el estudio;

g) Conocer sus intereses, aficiones y actividades extraescolares;

h) Conocer su nivel de desarrollo axiológico;

i) Conocer la opinión de profesores, padres y del propio alumno con respecto a su inteligencia, habilidades específicas y cualidades de personalidad; y

j) Conocer el contexto socio-económico-cultural en el que se hallan inmersos y sus posibilidades de desarrollo.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestra investigación utilizamos una metodología tanto cuantitativa (pruebas estandarizadas) como cualitativa (encuestas, entrevistas, escalas de observación, auto-informes) y ecológica (estudiamos a los alumnos con altas capacidades en su contexto).

En lo que respecta al diseño empleamos un método descriptivo sólo medimos variables sin manipular ninguna. Evaluamos aspectos de la inteligencia, como la educción de relaciones, la capacidad para pensar con claridad y rapidez y los distintos tipos de razonamiento, así como las habilidades específicas de éstos.

Efectuamos un estudio de toda la población de alumnos/as que se hallaban cursando 1º de E.S.O. en los distintos Institutos y Colegios de la provincia de Toledo y a través del método de filtrado o cribado seleccionamos a los alumnos que, según los resultados de la prueba aplicada, se encontraban dentro de la franja de las puntuaciones centil 90-99, según baremos españoles. En fases posteriores recabamos información más amplia de los alumnos detectados a través de este método.

PLAN DE TRABAJO

En lo referente al plan de trabajo diseñamos un plan dividido en cuatro fases distribuidas entre los años 2003 a 2006.

En la primera fase:

a) Solicitar permisos y la localización, solicitar autorización la Delegación de Educación y Cultura de Toledo para llevar a cabo esta investigación en todos los centros de la provincia donde se imparte 1º de E.S.O.;

b) Localizar los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria públicos, Colegios Privados Concertados y Colegios Privados no Concertados en las nueve comarcas de la provincia de Toledo;

c) Solicitar autorización a los directores de los diversos centros y contactar con jefes de estudios y orientadores para concertar día y horas de la aplicación.

En la segunda fase se recogieron datos a través de la aplicación colectiva de una prueba de inteligencia libre de influencias culturales a 5.945 alumnos que se encontraban cursando 1º de E.S.O. en los distintos centros educativos de la provincia de Toledo.

El trabajo de la tercera fase consistió en recabar información exhaustiva sobre los alumnos provisionalmente identificados en la segunda fase (278 alumnos) y comparar estos datos con baremos españoles para así poder interpretarlos.

La recogida de datos se efectuó a través de:

a) Aplicación de una batería de pruebas que miden educción de relaciones, capacidad intelectual y diferentes tipos de razonamiento. Cuestionarios de auto-evaluación del alumno sobre sus distintas inteligencias y la percepción que posee éste respecto al lugar que ocupa, comparándose con chicos/as de su edad, en cuanto a capacidad intelectual;

b) Aplicación de pruebas que miden factores de personalidad, autoconcepto y nivel de ansiedad;

c) Aplicación de un cuestionario para detectar el estilo de aprendizaje y de trabajo del alumno;

d) Aplicación de un cuestionario para medir valores personales;

e) Aplicación de una prueba de creatividad;

f) Cuestionario a padres con objeto de recopilar datos biográficos del alumno y nivel socio-económico-cultural de la familia;

g) Cuestionarios a profesores con el fin de obtener datos sobre la apreciación del profesor tutor sobre los alumnos detectados;

h) Cuestionarios a los alumnos con objeto de indagar acerca de sus intereses, aficiones y clases extraescolares;

i) Cuestionario para averiguar las causas y frecuencia de los comportamientos poco inteligentes. Auto-informe; y

j) Expediente académico del alumno: Libro de Escolaridad y Boletín de Notas.

Por último en la cuarta fase, que aún está en curso, se está procediendo al tratamiento estadístico de los datos a través del programa SPSS, redacción de informe para los centros educativos donde se hubiera detectado algún alumno/s o alumna/s con altas capacidades, conclusiones, comparación de los resultados con los de otros estudios llevados a cabo en otras comunidades autónomas españolas y publicación de los resultados globales de la investigación.

Participaron en la investigación 53 Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, 33 Colegios Privados Concertados y el único Colegio Privado no Concertado de la provincia de Toledo, que en total suman ochenta y siete centros. Se aplicó la Prueba Matrices Progresivas en todos los centros educativos de las ciudades de Toledo y Talavera de la Reina y en las siete comarcas de la provincia de Toledo. Solamente en 17 centros no hemos hallado alumnos con puntuaciones igual o superior al centil 90 en la prueba Matrices Progresivas de Raven. Sin embargo, hemos de hacer notar que en todos los centros de Toledo (ciudad) públicos y privados concertados hemos encontrado alumnos en ese rango.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Prueba Matrices Progresivas de Raven

Escogimos esta prueba porque consideramos que se adecuaba mejor a la población a la que íbamos a aplicarla, es decir, a alumnos inmigrantes procedentes principalmente de Marruecos y de Rumania, entre otros países extranjeros.

El test de Raven mide la capacidad de educción de relaciones que implica la aptitud para dar sentido a un material desorganizado o confuso, así como para manejar constructos claramente no verbales que facilitan la captación de una estructura compleja. Pretende ir más allá de la percepción simple de algo que es obvio. Revela un tipo de intuición o percepción súbita de la solución del problema (Raven y col., 1996). Raven considera que la totalidad de sus ítems comprenden problemas analíticos de educción de relaciones y correlaciones. Su idea fue crear un instrumento que permitiese medir la capacidad presente del examinado para pensar con claridad y en un tiempo limitado. La prueba Matrices Progresivas en concreto mide la capacidad intelectual para comparar, formar y razonar por analogía, con independencia de los conocimientos adquiridos previamente por el sujeto. También permite obtener información acerca de los fallos de razonamiento y de la determinación del tipo mental.

En relación con el procedimiento seguido primero obtuvimos las puntuaciones directas y luego para evaluar el significado de esos resultados los comparamos con los de muestras de adolescentes españoles. Para ello consultamos baremos españoles y obtuvimos la puntuación centil correspondiente. Tuvimos en cuenta la escala de cinco grados de capacidad intelectual descritos en el Manual de la prueba: Grado I o “intelectualmente superior” (puntuación centil ≥ 95). Se designa como grado II+ si el centil está en el intervalo 90-94. Grado II o “claramente por encima del promedio en capacidad intelectual” (centil 75 a 94). Se utiliza el grado III+ si supera el valor 50. Grado III o “intelectualmente promedio en capacidad intelectual” (centil entre los valores 26-74) y III- si está por debajo de 50. Grado IV o “claramente por debajo del promedio en capacidad intelectual” (centil 6-25) y Grado IV- (centil ≤ 10). Por último, el Grado V o “con déficit intelectual” corresponde a los alumnos que se ubican en el centil ≤ 5.

Como ya hemos mencionado hicimos un estudio de toda la población que cursaba 1º de ESO en la provincia de Toledo, y empleando el método de filtrado o *screening* seleccionamos a una franja de alumnos para llevar a cabo un estudio en profundidad. Escogimos a los alumnos que alcanzaron una puntuación centil igual o superior a 90 en la prueba Matrices Progresivas, es decir, a los que se situaban en los Grados II+ (dentro del intervalo de las puntuaciones centiles 90-94) y I (centiles igual o superior a 95). Encontramos en total 295 alumnos que se situaban dentro de las puntuaciones centiles 90 a 99 (en adelante P.C.), lo que corresponde al 4,95% del total de los alumnos a los que se les aplicó la prueba Matrices Progresivas de Raven. De éstos 106 alumnos (9,2) pertenecen a centros educativos de la ciudad de Toledo, 41 (3,57%) a Talavera de la Reina y 148 (4,0%) al conjunto de los pueblos de las siete comarcas de la provincia. De los 295 alumnos seleccionados en la segunda fase según los resultados de la prueba Matrices Progresivas de Raven corresponden a Toledo (ciudad), 98 alumnos (92,43%), a Talavera de la Reina, 39 (95,1%) y a los pueblos de las distintas comarcas de la provincia, 141 (95,2%). La muestra quedó finalmente conformada por 278 alumnos (94,2%), que fueron autorizados por sus padres para que se efectuara un estudio en profundidad sobre los mismos.

Una mayor proporción de alumnos que han alcanzado elevadas puntuaciones (P.C. igual o superior a 90) en la prueba Matrices Progresivas se hallan escolarizados en centros públicos, lo que representa más de un 14% en comparación con los encontrados en los centros concertados de Toledo, en cifras totales el 57,1% y el 42,8% respectivamente. El mayor porcentaje de alumnos se concentra en dos centros públicos y en dos privados concertados. En lo referente al sexo sorprende hallar un 8,5% más de chicas que de chicos con altas puntuaciones (P.C. $\geq$ 90) en dicha prueba (54,2% y 45,7% respectivamente).

Detectamos un 5% más de alumnos con puntuaciones elevadas (dentro de las P.C. 90-99) en la prueba Matrices Progresivas en centros públicos que en centros concertados y privado de Talavera de la Reina (52,5% y 47,5% respectivamente). Encontramos un mayor porcentaje de alumnos con altas puntuaciones en dicha prueba (dentro de las P.C. 90-99), en dos Institutos de Enseñanza Secundaria y en tres Colegios Privados Concertados. En cuanto al sexo hallamos un 10% más de chicos que de chicas (55% y 45%) porcentaje inverso al que detectamos en Toledo donde hallamos más chicas que chicos con puntuaciones en el rango más elevado.

En los centros educativos del conjunto de los pueblos de la provincia de Toledo hemos hallamos en total 106 alumnos con puntuaciones igual o superior al centil 90, lo que corresponde al 4,1%. La mayor proporción de alumnos se encuentra en los centros públicos (83,4%) y el resto (16,5%) en los colegios privados concertados. Debemos señalar la existencia en los pueblos de una desproporción entre centros públicos (38) y colegios privados concertados (11). En los centros públicos el mayor porcentaje de alumnos se concentra en tres Institutos de Enseñanza Secundaria. En los privados concertados el mayor porcentaje también lo hallamos en tres colegios. En cuanto al sexo es casi pareja la proporción encontrada entre chicas y chicos (49,6% y el 50,3% respectivamente).

2. Estudio de las distintas habilidades cognitivas

Para medir las distintas habilidades, aplicamos la batería DAT-5 nivel 1, versión 5 de Bennett y otros (adaptación española, 2000) y evaluamos: razonamiento verbal, numérico, abstracto, mecánico, relaciones espaciales y ortografía. Contemplamos los resultados del grupo en cada uno de los tests, así como la suma de las puntuaciones obtenidas en los tests de razonamiento verbal y numérico con el fin de obtener una medida de la aptitud académica general que suele considerarse como pronóstico del éxito escolar.

La mayoría de los alumnos que obtuvo puntuaciones elevadas en la prueba Matrices Progresivas de Raven (centil igual o superior a 90), logra igualmente altas puntuaciones en todos los tests aplicados del DAT-5 (P.C. dentro del intervalo 70-99). La mayor proporción de alumnos alcanza altas puntuaciones en razonamiento numérico y relaciones espaciales, seguidas por la del test de ortografía, de razonamiento mecánico, razonamiento verbal y razonamiento abstracto. Sin embargo, un tercio de los alumnos preseleccionados por sus resultados en la prueba mencionada se sitúa en la zona media (P.C. dentro del intervalo 40-65) y baja (P.C. dentro de la franja 1-35).

Al sumar las puntuaciones alcanzadas por los alumnos en los tests de razonamiento verbal y de razonamiento numérico detectamos que el 70,1% se sitúa en la zona alta del baremo (P.C. 70-99) lo que interpretamos como una predicción de buenos resultados académicos. Resulta claro que la mayoría de estos alumnos podría obtener éxito en sus estudios, al poseer una excelente capacidad de aprendizaje. Pudimos comprobar como esa capacidad se manifestaba en el elevado rendimiento alcanzado en las principales áreas de estudio de la enseñanza secundaria.

Sin embargo, encontramos veintiséis alumnos que se situaban en la franja baja (P.C. 1-35), de éstos, cinco obtienen puntuaciones bajas en los cinco tests, cuatro en cuatro tests, seis en tres tests, seis en dos tests y cinco en sólo un test. Veintitrés alumnos se sitúan en la zona baja del baremo (P.C. 1-35) en razonamiento verbal, doce en razonamiento numérico, siete en razonamiento abstracto, nueve en razonamiento mecánico, cuatro en razonamiento espacial y trece en ortografía.

3. Rendimiento escolar

Recabamos información sobre el rendimiento escolar, revisando su Boletín de Notas, es decir, estudiando los resultados académicos finales alcanzados en 1º de ESO.

Estudiamos el rendimiento escolar, a través de la revisión del Boletín de Notas de estos alumnos. El elevado rendimiento escolar se ha tenido muchas veces en cuenta como uno de los criterios de identificación de alumnos con altas capacidades. Nos centramos en los resultados académicos alcanzados en 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Recogimos datos del Boletín de Notas del 80,6% de los alumnos. Debemos mencionar que casi un quinto, hasta el momento, no ha enviado sus calificaciones.

Pudimos apreciar que el 73,1% de los alumnos obtiene nota final entre Sobresaliente y Notable, siendo más del doble de éstos los que logran Notable. Casi 1/5 obtiene Bien. Observamos que existe casi un 6% que apenas logra Suficiente y un porcentaje inferior Insuficiente. También pudimos detectar que los alumnos obtienen un mayor porcentaje de sobresalientes en matemáticas que en lengua castellana.

4. Actitud, autoconcepto y estrategias de estudio

Nos interesaba estudiar no sólo el logro académico que se refleja en las notas alcanzadas, sino también la conducta del estudio, es decir la actividad y asimilación personal en el proceso de aprendizaje. Pretendimos también detectar posibles problemas en el conocimiento y utilización de técnicas y estrategias de estudio a estas edades. Nos pareció conveniente la aplicación del test DIE-2. (12-16 años), Diagnóstico Integral del Estudio de Pérez, M. y colaboradores, 2002, debido a que este test no sólo sirve como herramienta diagnóstica para evaluar las actitudes y estrategias de estudio del alumno, sino que también proporciona una valiosa y específica información de cara a la intervención. Nos permite efectuar un diagnóstico de la conducta del alumno antes, durante y después del estudio, así como otros

aspectos complementarios, facilitándonos realizar un análisis de éste en su globalidad. También nos posibilita la evaluación de aspectos complementarios tales como actitud “lo que piensa el alumno sobre lo que hay que hacer” y autoconcepto, es decir, lo que el alumno manifiesta que hace cuando afronta el estudio.

Los resultados grupales muestran que, en lo que respecta a actitud hacia el estudio, más de la mitad de los alumnos se sitúa en las zonas muy alta (P.C. igual o superior a 90) y alta (P.C. entre 70-85) en los cuatro tipos de estrategias medidas.

A saber:

a) Estrategias de apoyo: motivación, relajación, concentración y lectura,

b) Estrategias primarias: prelectura, anotaciones marginales, subrayado, esquemas, diagramas, mapas conceptuales, resumen y cuadro sinóptico;

c) Estrategias de seguimiento: repasos, retener en la memoria, refuerzo, y

d) Estrategias complementarias: tomar apuntes, trabajos monográficos, comentario de texto, uso de la biblioteca, actividades extraescolares y trabajo en grupo.

En estrategias de seguimiento el porcentaje es algo inferior. En estrategias primarias casi la mitad de los alumnos se sitúa en la zona media (P.C. 40-60). Sin embargo, parece preocupante que casi el 50% de los alumnos de Toledo, ciudad, se sitúe en las zonas baja (P.C. 20-30) y muy baja (P.C. 1-15) en estrategias primarias. Y que casi un quinto de los alumnos puntúe en las zonas baja (P.C. 20-30) y muy baja (P.C. 1-15) en relación con todas las estrategias, actividades y actuaciones que inciden directamente en el estudio personal, excepto en las estrategias de seguimiento donde el porcentaje es algo inferior.

También medimos a través del mencionado cuestionario el autoconcepto académico, es decir, lo que el alumno opina que efectivamente hace en relación con las estrategias de estudio que utiliza.

En Toledo encontramos que la mitad y más de la mitad de los alumnos se sitúan en las franjas alta (P.C. 70-85) y muy alta (igual o superior al centil 90) en cuanto a la utilización de estrategias de apoyo, de seguimiento y complementarias. Y algo más de un tercio en empleo de estrategias primarias. En las zonas baja (P.C. 20-30) y muy baja (P.C. 1-15) hallamos más de un tercio de los alumnos que no utiliza estrategias primarias ni de apoyo. Casi un quinto que no emplea estrategias complementarias y algo más de la décima parte que no hace uso de estrategias de seguimiento.

En Talavera de la Reina y en el conjunto de los pueblos de la provincia la situación es similar en cuanto al porcentaje de alumnos que se ubican en las franjas alta y muy alta en las distintas estrategias. Es parecida la proporción de alumnos que no utiliza estrategias de apoyo y primarias, aunque en estas últimas el porcentaje es algo mayor en Talavera que en el conjunto de los pueblos. Detectamos un porcentaje mayor de alumnos en los pueblos que en Talavera de la Reina que no utiliza estrategias de seguimiento ni complementarias.

La valoración de los alumnos sobre lo que creen que hacen en cuanto a la utilización de las diferentes estrategias antes, durante y después del estudio, según los autores del cuestionario “consiste en la valoración de la propia auto-imagen como estudiante y alumno”. A nivel de grupo en los alumnos de la provincia de

Toledo observamos déficits en todas las estrategias, pero fundamentalmente en las estrategias primarias durante el estudio. Encontramos que más del 30% de los alumnos se haya por debajo de la puntuación centil 30, lo que hace necesaria la aplicación de un programa de estrategias recuperadoras.

Relacionando estos datos con los hallados a través de la aplicación de otro instrumento AFA (Musitu y otros 4ª ed. 2001) con el cual estudiamos el autoconcepto académico, social, emocional, familiar y total de estos alumnos. Nos sorprendió encontrar una cuarta parte de los alumnos en las zonas baja (P.C. 21-39) y muy baja (P.C. 1-20) no sólo en autoconcepto académico (26,2%), sino que además en las dimensiones social (30,5%) y global (23,7%) de éste. Estos datos nos proporcionan importante información sobre los aspectos deficitarios a tener en cuenta tanto para el diseño de un programa de intervención para el aprendizaje y entrenamiento en estas estrategias, como de otro destinado al mejoramiento de su autoconcepto.

CONCLUSIONES

Hemos detectado que en nuestra provincia existe cierto porcentaje de alumnos con altas capacidades que no están siendo atendidos convenientemente y que necesitan programas de apoyo específicos para su desarrollo cognitivo, emocional y social. Creemos que de continuar esta situación podrían convertirse en población de riesgo y llegar a perderse por falta de estímulos adecuados.

Nuestra expectativa de resultados era hallar aproximadamente un 10% de la población escolar de 1º de E.S.O. con resultados dentro de las puntuaciones centiles igual o superior a 90, según baremos españoles, en la prueba Matrices Progresivas de Raven.

Nos aproximamos al porcentaje previsto en Toledo-ciudad (9,2%), pero los resultados hallados en Talavera de la Reina (3,5%) y en el conjunto de pueblos de la provincia (4,0%) están por debajo de lo esperado. En total representan el 4,95%.

Hemos encontrado también un porcentaje que aproximadamente va del 10 al 15% de alumnos que se sitúan en la franja baja (P.C. 1-35) según baremos españoles en razonamiento verbal, numérico, abstracto, mecánico y ortografía, excepto en relaciones espaciales donde el porcentaje es algo menor. Aún así llama la atención que alumnos que habían obtenido una elevada puntuación en la prueba Matrices Progresivas de Raven (centil igual o superior a 90), obtuvieran un resultado bajo (P.C. 1-35), en la prueba de relaciones espaciales del DAT- 5.

Con respecto a la imagen académica, como grupo, es positiva, no obstante hemos constatado que:

a) muchos alumnos están rindiendo por debajo de sus posibilidades,

b) las materias del currículo escolar no suponen suficiente reto como para poner en marcha todos sus recursos,

c) no han desarrollado buenos hábitos de trabajo, y

d) no se esfuerzan lo suficiente.

Por lo que es preciso tomar las medidas de intervención oportunas que permitan ampliar y profundizar contenidos curriculares e incorporar otros que no han sido incluidos en los programas de las distintas asignaturas. También habría que considerar las estrategias de aprendizaje que estos alumnos utilizan preferentemente y replantear las que suelen utilizar los profesores en la clase. Además, de acuerdo con los intereses de los alumnos, el centro podría ofrecer programas de enriquecimiento en distintas áreas con la colaboración de profesionales expertos de otros ámbitos.

En lo que respecta a la imagen personal, como grupo, es positiva. Sin embargo, apreciamos un importante porcentaje de alumnos con altas capacidades con bajo autoconcepto académico, social y global. La intervención por lo tanto, deberá ir no sólo orientada al desarrollo de estrategias cognitivas y meta-cognitivas y de talentos, sino también de otras encaminadas a su crecimiento personal, cumpliendo así con el objetivo de ofrecerles realmente la atención especial que muchos de ellos requieren.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bennett, G.; Seashore, H. y Wesman, A. (2000): *DAT – 5. Test de Aptitudes Diferenciales*. Versión 5. Manual. Madrid: TEA Ediciones.

Hume, M. (2000): *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé.

Hume, M. y Sánchez, Mª .T. (2004): Adolescentes intelectualmente bien dotados. Una investigación en la provincia de Toledo. Docencia e Investigación, 14, 111-166.

Musitu, F.; García, F. y Gutiérrez, M. (2001): *Autoconcepto. Forma A*. (4ª ed.) Madrid: TEA Ediciones.

Pérez Avellaneda, M. et al. (2002): *DIE. Diagnóstico integral del estudio (Niveles 1, 2, 3)* (2ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.

Raven, J.C.; Court, J.H. y Raven, J. (1996): *Raven. Matrices progresivas*. 2ª ed. Madrid: TEA Ediciones.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: DETECCIÓN DEL TALENTO EN MATEMÁTICA EN ALUMNOS DE 7º - 8º AÑOS DE EGB 3 DE LA CIUDAD DE CONCORDIA

Mabel Alicia Gay
Profesora de Matemática
Delegada Zonal OMA (Olimpíada Matemática Argentina)
magniez@ciudad.com.ar

RESUMEN

Se presenta en forma sintética la investigación realizada en la ciudad de Concordia, Entre Ríos, Argentina durante los años 2004-2005 para detectar alumnos de 7º-8º años de EGB 3 con talento en matemática. Se selecciona una muestra aleatoria estratificada de 726 alumnos provenientes de 13 escuelas de gestión pública y privada, del núcleo urbano y rural de la ciudad. En una primera fase de screening se aplican: el test de Matrices Progresivas de Raven (escala general), escala de Renzulli-Hartman sobre los aspectos de creatividad, aprendizaje, liderazgo y motivación; nominación por pares y nominación a cargo del docente de matemática. De la fase de screening se seleccionan, con criterio inclusivo, 183 alumnos que son evaluados en la fase confirmatoria con una prueba de nivel superior, utilizando situaciones problemáticas complejas. Se analizan los resultados obtenidos con Análisis Factorial de Correspondencias entre las distintas variables estudiadas y se confirman a 42 alumnos como alumnos con talento en matemática, lo que representa un 5, 78% de la muestra.

Se observa en los docentes una concepción incompleta del alumno con talento específico. Se confunde talento con buen rendimiento académico participación en clase, buena conducta. La nominación por pares, en cambio, refleja un mayor acercamiento a los resultados obtenidos. Se invita a los alumnos detectados por el proyecto a concurrir a un espacio peri escolar de entrenamiento en resolución de problemas. Concurren voluntariamente 22 alumnos que participan, con muy buen desempeño, en distintos certámenes propuestos por Olimpíadas Matemáticas Argentina durante el año 2005.

La investigación sirve como elemento disparador de inquietudes para la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Entre Ríos.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: DETECCIÓN DEL TALENTO EN MATEMÁTICA EN ALUMNOS DE 7º - 8º AÑOS DE EGB 3 DE LA CIUDAD DE CONCORDIA

La presente comunicación académica es una breve síntesis de la investigación desarrollada por la profesora expositora como tesina de la Licenciatura en Enseñanza de la Matemática. Se centra en el estudio de la sobredotación intelectual en general, y el talento en matemática, en particular. Consta de dos partes: en la primera se realiza una revisión sobre las teorías y modelos cognitivos de los alumnos más capaces. Se analizan distintos instrumentos de diagnóstico, se

comparan diversas teorías de inteligencia, sobredotación y creatividad, se investiga sobre la legislación y las acciones educativas vigentes en la Provincia de Entre Ríos, y se diseña un modelo de detección del talento en matemática en alumnos de 7º-8º años de EGB 3.

En la segunda parte, se presenta la puesta en práctica del modelo diseñado en la ciudad de Concordia durante los años 2004-2005, en una muestra de la población escolar formada por 726 alumnos. Se analizan los resultados aplicando métodos estadísticos y se proponen posibles acciones de intervención educativa.

El diseño experimental está integrado por dos grandes fases: una primera de screening o detección y una segunda fase de diagnóstico confirmatorio.

DESARROLLO

Fase de screening

Dado que no es posible explorar a todos los alumnos de la ciudad de Concordia con instrumentos adecuados, puesto que los recursos son limitados, esta fase pretende apreciar de forma económica, tanto en tiempo como en costo, quienes pueden ser candidatos para el proceso de diagnóstico confirmatorio, utilizando instrumentos formales, datos disponibles e instrumentos informales.

La fase de screening tiene por finalidad aproximarse a establecer qué porcentaje de alumnos concordienses de 7º Año EGB3 de la ciudad de Concordia debería recibir una atención especifica por poseer un talento especial en matemática.

Se utilizan los siguientes instrumentos de preselección:

- En los propios sujetos: **test de Matrices Progresivas Raven, escala General.**
- En lo profesores, tutores o guías de curso: adaptación **de la Escala de Renzulli sobre características comportamentales de los alumnos**, compuesta por cuatro subescalas que permiten valorar las siguientes características: aprendizaje, motivación, creatividad y liderazgo.
- En los docentes de matemática: **registro de las competencias matemáticas** de los alumnos, que a su entender, pueden nominarse como alumnos con talento en matemática y su rendimiento académico en el espacio curricular.
- En los pares: cuestionario individual formado por 4 preguntas en relación con sus compañeros de clase. Se basa en las **elecciones que entre iguales** realizan los alumnos para llevar a cabo determinadas tareas escolares y extraescolares.

No se realiza una consulta a padres y/o tutores por no disponer de los medios necesarios para poder tomar contacto personal con la familia de cada alumno encuestado.

Selección de la Muestra

La selección de la muestra se lleva a cabo tomando como marco de muestreo la documentación provista por Dirección Departamental de Escuelas de Concordia y por Supervisión Departamental de Educación Privada, con todos los Establecimientos Educativos con EGB3 del núcleo urbano y suburbano del departamento Concordia.

Se calcula el tamaño de la muestra con un nivel de confianza del 95%, considerando una varianza máxima y utilizando las fórmulas correspondientes para poblaciones finitas. Se obtiene de este modo, una muestra de 767 alumnos. Se toma como unidad de muestreo el establecimiento educativo. En el caso en que hubiera más de una división, se muestrean todas las de un mismo turno.

Una vez determinado el tamaño de la muestra (n= 767) se seleccionan los elementos de la misma según un muestreo aleatorio estratificado dado que el porcentaje de escuelas de gestión pública y privada en la población escolar, es diferente.

El criterio para diferenciar los estratos es: escuelas de gestión pública y escuelas de gestión privada.

El tamaño de la muestra para cada estrato constituye, en ambos casos, un 28% del tamaño del mismo. Determinado el tamaño de la muestra para cada estrato, se sortean las unidades de muestreo (establecimientos educativos) de cada estrato hasta que el número de alumnos obtenidos satisfaga los valores previstos.

La muestra real está formada por 726 alumnos presentes el día en que se aplica el test de Matrices Progresivas Raven (Escala General), lo que constituye un 26,54% de la población escolar de 7º Año EGB 3 de la ciudad de Concordia.

La variable sexo no es tenida en cuenta en el proceso de muestreo, por no disponer de información preliminar, sin embargo se la considera para el análisis de datos.

Aplicación de los instrumentos

Para la aplicación de los instrumentos de la fase de screening se procede de la siguiente manera:

- Se entrevista a los directivos de los establecimientos educativos seleccionados en el muestreo para comunicarles los objetivos y alcances de la investigación, conseguir la autorización correspondiente para llevarla a cabo, obtener previamente el listado de los alumnos de cada curso y acordar la fecha de la evaluación.
- Se entrevista a los docentes tutores de curso y a los docentes de matemática para informarles los objetivos de la investigación, acordar horarios, y dialogar sobre los distintos aspectos de las escalas que deberán evaluar en sus alumnos.
- El día fijado se concurre al establecimiento educativo y se aplican los instrumentos de la fase de screening.

- A los alumnos:

1) Se explica la independencia del trabajo que van a realizar con las calificaciones escolares. No se precisan los objetivos de detección del talento en matemática para no condicionar el ánimo ni despertar actitudes competitivas.
2) Se realiza la aplicación colectiva del test de Matrices Progresivas Raven a todos los alumnos de las instituciones seleccionadas por la muestra y presentes el día de la aplicación (Noviembre 2004), de acuerdo a las normas estandarizadas propuestas en el manual del test.
3) En la misma hoja de trabajo se consigna la encuesta para pares. Se aclaran los términos que figuran en cada una de las preguntas.

- A los docentes tutores:

Se distribuyen las planillas con las cuatro subescalas de Renzulli-Hartman referidas a características de aprendizaje, motivación, creatividad y liderazgo; y completas con el nombre de cada alumno. Se explica el criterio y la escala de valoración de los mismos.

- A los docentes de matemática:

Se les distribuye las planillas de nominación y se les explica los criterios y escalas de valoración. Se hace hincapié en que esta nominación es para evaluar el desempeño de aquellos alumnos que a su entender tienen talento en matemática.

En las escuelas donde la cátedra de matemática está a cargo de maestros, ambas planillas son llenadas por el mismo docente, dado que su carga horaria frente al curso permite un conocimiento profundo de cada alumno. En caso contrario, el profesor de matemática nomina en la planilla correspondiente a su área y el docente tutor del curso o, en caso de no contar con este rol, el docente que tiene mayor carga horaria frente al curso, es el responsable de completar la escala R-H.

La elección de la fecha Noviembre de 2004 para la realización de la fase de screening se fundamenta en la necesidad de que los docentes tengan un grado avanzado de conocimiento del grupo de alumnos, lo que es posible en este momento del ciclo lectivo.

Criterio de selección de alumnos

El proceso de selección de la fase de screening se realiza con un criterio inclusivo, considerando a la sobredotación como un constructo multidimensional. Se aplica la fase de diagnóstico confirmatorio a los alumnos que cubran al menos dos de los siguientes criterios de selección en la fase de screening:

- Percentil arriba de 85 en Matrices Progresivas Raven (escala General) Se utiliza para establecer la tasa de corte el baremo de la ciudad de La Plata (2000): 50 ó más puntos.
- $\bar{x}$ (promedio) $\geq$ 3 en más de una de las cuatro subescalas Renzulli-Hartman.
- $\bar{x}$ (promedio) $\geq$ 4 en cuestionario al docente de matemática.
- Ser nominado por sus pares en un porcentaje $\geq$ al 50 %

Resultados fase Screening

De la fase screening se seleccionan, con un criterio inclusivo, a 183 alumnos que son evaluados en la fase confirmatoria. Los resultados obtenidos son comunicados a cada directivo.

Diseño del instrumento de evaluación

Se diseña una evaluación de nivel superior con cinco situaciones problemáticas con alto grado de dificultad que demandan la utilización de modelos matemáticos desconocidos por los alumnos hasta el momento y requieren el uso de estrategias innovadoras.

Se utilizan contenidos conceptuales elementales para el nivel a fin de que los saberes previos necesarios no obstaculicen la resolución de las situaciones planteadas, (ejemplo: triángulo, perímetro, doble, diagonal, etc.).

Se seleccionan situaciones problemáticas que demandan la puesta en práctica de competencias matemáticas tales como:

Análisis de datos	Conjeturas
Descubrimiento de regularidades	Relaciones
Generalizaciones	Inducción – deducción
Aplicación de modelos no conocidos	Intuición
Analogías	Manejo de distintos lenguajes
Anticipación de resultados	Verificación
Validación	Comunicación y justificación de resultados

Esta prueba permite evaluar la capacidad del alumno para dar “ese salto lógico-intuitivo” propio del alumno con talento en matemática.

Aplicación del instrumento

Una vez comunicados los resultados de la fase de screening a los directivos de cada establecimiento educativo, se acuerda la fecha y hora de la realización de la exploración confirmatoria con los alumnos seleccionados por la fase anterior.

La evaluación confirmatoria es escrita y se realiza en el horario escolar, con un máximo de tiempo de 3 horas reloj.

Se informa a los alumnos los objetivos de la investigación y la no incidencia de los resultados de éste trabajo en sus rendimientos escolares en matemática. No se explicitan los criterios utilizados en la selección de la fase anterior.

Se leen en voz alta los enunciados para clarificar las consignas de trabajo y cuestiones referidas a la interpretación de los problemas. Se revisan algunos conceptos matemáticos elementales, en caso de ser necesario (perímetro, diagonal, doble, etc), sin referir a la resolución misma del problema.

El orden de resolución de los problemas es indistinto.

Se recomienda consignar en las hojas de trabajo todos los procesos realizados para arribar a las soluciones.

Se permite el uso de la calculadora ya que algunas situaciones problemáticas planteadas demandan cálculos numéricos extensos, y la prioridad de estudio está puesta en los procesos intelectuales de mayor nivel.

Durante la aplicación de la prueba se observa que los alumnos trabajan en forma autónoma, sin necesidad de consultas; y entregan sus producciones en menos de tres horas.

Al aplicar el instrumento de evaluación confirmatoria, en dos establecimientos educativos con alumnos de alto riesgo social, se observan serias dificultades de lectocomprensión, y de utilización de saberes previos elementales para 7º año EGB 3, como por ejemplo la noción de perímetro. Por ello, se clarifican los conceptos que hacen a la interpretación de la letra de los problemas propuestos, pero estas causas dificultan la resolución de los mismos.

Criterio de confirmación

Se confirma como alumno con talento especial en matemática a aquél que obtiene 3 puntos de cualquier manera en la evaluación confirmatoria. Es decir se incluyen los resultados 3 -, 3 - -.

Un alumno que obtiene 3 o más puntos alcanza un rendimiento de 3/5 = 60%.

Resultados fase de diagnóstico

La presente investigación estudia variables comportamentales de los alumnos, de allí que el campo de investigación está íntimamente ligado a la psicología y por ende al ámbito de las ciencias sociales.

Por ello se realiza un estudio descriptivo de las variables numéricas estudiadas y se aplica Análisis Factorial de Correspondencias (A.F.C.) para establecer las distintas relaciones entre las variables categóricas.

Conclusiones

- De los 726 alumnos que estuvieron presentes en la evaluación inicial (con criterio inclusivo) se seleccionan para la fase confirmatoria, 183 alumnos, lo que representa un 25.2% de la muestra.
- El test de Matrices Progresivas de Raven (escala general) aplicado a una muestra de 726 alumnos de 7° Año EGB 3 de la Ciudad de Concordia permite obtener un baremo actualizado del mismo para la población de dicha edad (12-14 años).
- La aplicación de las MPGR (EG) constituye un instrumento inicial eficaz para la selección de alumnos en la fase screening. De los alumnos confirmados, el 78,57% obtienen Pc >85 en MPGR, el 19,05% se ubican en Pc (75-85) y sólo el 2,38% obtuvo un puntaje perteneciente al intervalo Pc (70-75).
- Los resultados del test de MPGR en función del tipo de establecimiento educativo evidencia un rendimiento de seis puntos por encima de la media, en los alumnos de escuelas privadas, mientras que la media de los alumnos de las escuelas públicas está un punto por debajo de la media muestral.

En los alumnos de escuelas de gestión privada hay una mayor concentración de las puntuaciones obtenidas en torno a la media.

- El análisis de los resultados de la escala R – H aplicada en los alumnos que cubrieron algún criterio de selección de la fase de screening, revela en los docentes, una visión monolítica del alumno con talentos especiales. Puede hipotetizarse que se confunde talento con buen rendimiento académico.

Se puede apreciar que sólo en las subescalas de aprendizaje y liderazgo, el % de alumnos confirmados que obtienen promedio ≥ 3 es superior a los que obtienen un promedio 3.

Los aspectos de creatividad y motivación son los más devaluados o no considerados en la calificación de los docentes. Es probable que ello se deba a una falta de entrenamiento en la observación de estos aspectos o desconocimiento respecto al tema. Las subescalas aprendizaje y liderazgo son las que fueron nominadas con valores más altos; lo que puede interpretarse como rasgos que más destacan los docentes, por ser los que más fácilmente detectan en sus alumnos.

Esta valoración contribuye a confirmar la hipótesis de la concepción incompleta del alumno con talento por parte del docente, ya que prioriza en la identificación del talento aspectos como rendimiento académico, participación en clase, cumplimiento de la tarea y buena conducta.

- Se aprecia una ligera tendencia significativa a favor de las niñas en la nominación docente (54,94% del total de alumnos nominados por el docente de matemática son mujeres), contrario a los que se obtiene en los resultados finales. De los alumnos confirmados el 42,86% son mujeres y el 57,14% son varones.
- El AFC entre nominación por pares y nominación del docente de matemática indica un mayor acierto en la detección del talento por parte de los pares, dado que en la nominación por pares se puede observar que el 69,05% de los alumnos confirmados fueron nominados por sus compañeros.

El resultado de las nominaciones del docente de matemática, en cambio, revela que los docentes del área solo han podido de "identificar" el 45,24% de los alumnos confirmados como alumnos con talento en matemática.

Se puede afirmar, a partir de estos resultados, que los docentes, sin haber recibido capacitación previa más que el diálogo sobre la comprensión de los ítems de la escala a utilizar, dejan de identificar a más de la mitad de los alumnos con talento, lo que evidencia la necesidad de acciones de capacitación en el tema y entrenamiento en el uso de este tipo de instrumentos. En los pares, en cambio, favorece el hecho de que comparten otros espacios y tiempos extraescolares que les permiten visualizar aspectos como creatividad, motivación, ingenio en el uso de estrategias, etc.

Se recomienda considerar la nominación de los pares como un factor más a ser tenido en cuenta en la detección del talento en matemática.

- En relación al tipo de gestión de las instituciones escolares, la muestra obtenida constituye un 25% del total de alumnos de las escuelas de Gestión Pública con 7° año de EGB 3 de la ciudad de Concordia y el 25% de las de Gestión Privada. El 59,52% de los alumnos confirmados con talento para la matemática provienen de escuelas públicas de Gestión Privada y el 40,48% de escuelas de Gestión Estatal.
- No existe en la provincia de Entre Ríos normativa vigente para la atención a la diversidad referida a alumnos con talentos especiales, ni antecedentes de acciones educativas de detección y atención a la misma.

Se evidencia la necesidad de que el sistema educativo entrerriano implemente acciones que atiendan a esta población escolar a fin de brindar igualdad de oportunidades y calidad educativa, conforme lo explicita la vigente Ley Federal de Educación.

- La investigación sirve como disparador de inquietudes y propuesta de líneas de acción para la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Entre Ríos para el año 2005-2006.

En síntesis

Se puede afirmar que el proceso de detección puesto en práctica ha sido eficaz y permitió detectar como alumnos con talento en matemática al 5,78% (42 alumnos) de la muestra inicial (726 alumnos).

Se trabajó con cierto carácter inclusivo a lo largo de todo el proceso, teniendo en cuenta lo innovador de la propuesta y la escasa experiencia en el tratamiento del tema a nivel educativo regional.

Es posible encontrar alumnos con talento en matemática en todas las clases sociales y en el medio rural y urbano.

Los alumnos con talento en matemática de las clases menos favorecidas tienen mayores dificultades para manifestar en la escuela su alta capacidad; de allí que cobre vital importancia la intervención de la escuela para lograr una verdadera igualdad de oportunidades.

Por ello, es necesario que desde la política educativa provincial se implementen acciones educativas de capacitación docente y atención a alumnos con talentos específicos.

Es prioritario que los institutos de formación docente incorporen el tratamiento y estudio del tema dentro de los espacios curriculares correspondientes.

Una identificación temprana de estos alumnos evitaría que muchas capacidades y talentos específicos se pierdan por desatención o desconocimiento, además del probable fracaso escolar de los mismos y la pérdida de recursos humanos para el país.

Proyección socio comunitaria de la investigación

Al comunicar los resultados obtenidos en cada establecimiento educativo, se invita a los alumnos detectados con el proyecto a concurrir los sábados a la mañana a un espacio peri escolar de entrenamiento en resolución de problemas para participar en los distintos certámenes propuestos por la OMA (Olimpíada Matemática Argentina).

Concurren 22 alumnos que en forma voluntaria y gratuita entrenan y participan en las competencias nacionales e internacionales: OMA, Mateclubes, Torneo de Fronteras y Literatura y Matemática.

En todos los casos, aprueban las primeras instancias de estos certámenes y el 50% tiene destacada participación a nivel provincial y nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alonso, J.A. y Benito, Y. (2004): Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales, Ed. Bonum, Bs. As.

Crivisqui, E. (1993): Análisis Factorial de Correspondencias: un instrumento de investigación en Ciencias Sociales. Universidad Libre de Bruselas, Paraguay.

Fundac. Olimpíada Matemática Argentina www.oma.org.ar/reglamentos/certámenes

Guzmán, M. (2000): Detección y estímulo del talento precoz en Matemática. Real Academia de las Ciencias. Universidad Complutense de Madrid.

Guzmán, M. (2002): Detección y estímulo del talento precoz en Matemática en la Comunidad de Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

Jiménez, C. (2002): Diagnóstico y educación de los más capaces. UNED Ediciones, Madrid.

Ley Federal de Educación de la Rca. Argentina Nº 24195.

Raven, J.C.; Court, J.H. y Raven, J. (2004): Manual de Test de Matrices Progresivas Escalas Coloreada, General y Avanzada. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Renzulli y cols. (1976): Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students. Traducción de las Escalas de Alonso, J.A.; Benito, Y.; Guerra, S. y Pardo, C. (2001). Salamanca, Amarú Ediciones.

Revista Bordón (2002): Educación de los alumnos más capaces, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, Vol. 54, Nº 2-3.

Stanley, J.C (1976): Mathematical Talent: discovery, description and development. Johns Hopkins Univ. Londres.

Tourón, J. y Reparaz, Ch. (2000): La identificación de alta capacidad intelectual: resultados de un proceso de detección temprana en Navarra, España.

Valadez, D. y Villegas, V. (2002): Identificación de niños sobresalientes en escuelas públicas de la ciudad de Guadalajara. Universidad de Guadalajara, México.

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA CREATIVA. UNA PROPUESTA

Susana B. Rustán
Licenciada en Filosofía
Universidad Nacional de Cuyo
República Argentina
susana_rustan@hotmail.com

RESUMEN

Como consecuencia de las últimas investigaciones:
* No existe una sino Múltiples Inteligencias y no se miden con el CI.
* Todas se pueden desarrollar mediante el ejercicio de diversos tipos de pensamiento.
* La creatividad potencia las inteligencias.
* La inteligencia creativa se caracteriza por pensar con fluidez, flexibilidad, originalidad, viabilidad, asociatividad, irradiación.
* Resulta óptimo combinar las actividades de ambos hemisferios, es decir el pensamiento convergente y divergente-irradiante.
* La Creatividad es un proceso integral, transdisciplinar, multidimensional.
* Hay inhibidores de la creatividad: la rutina diaria, rigidez, inactividad, pesimismo, conformismo, desinterés, aislamiento.
* Hay facilitadores de la creatividad: búsqueda interna de la paz, la reflexión, el relax, la desinhibición, la concentración, el juego, etc.
* Características de personas que buscan la creatividad: motivación, autonomía intelectual, gusto por resolver problemas, capacidad de romper esquemas, sinergia interna, comprender y administrar los procesos, proactividad.
* La inteligencia creativa se despliega a través de un proceso cuyas etapas son:
Cuestionamiento -Acopio de datos- Incubación –Iluminación -Elaboración Comunicación-

Animémonos!!!!!!!!!!!!!!
Lic. Susana B. Rustán

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA CREATIVA. UNA PROPUESTA

Plantearse el desarrollo de la creatividad y hablar de Inteligencia Creativa (IC), tiene que ver, desde el comienzo, con la convicción de que es posible cultivarla como se hace con cualquier habilidad que deseemos apropiarnos. Esto implica un giro copernicano respecto a concepciones anteriores que sustentaban la inteligencia como una capacidad que traemos al nacer y la creatividad como un don producto del genio creador.

En el siglo que vivimos, observamos que hay nuevas formas de entender el mundo físico y otras maneras de pensar como pensamos. Nuevos conocimientos que

obligan a poner en cuestión nuestras anteriores asunciones. Ellos son, por ejemplo, sobre la biología del cerebro, descubrimientos en física fundamental (la Cuántica), tecnología de la información, genética, neurobiología, bioingeniería, nanotecnología, etc. Conocimientos que exigen otras miradas de la realidad.

Se evidencia una ruptura epistémica profunda, una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos y donde los contextos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, sociales, económicos, ambientales son recíprocamente interdependientes.

DESARROLLO

En este contexto paradigmático, con respecto a la **inteligencia**, podemos decir que, a comienzos del siglo XX**,** Alfred Binet (1905) entendía la inteligencia como manifestación de las capacidades cognitivas: a cada edad del niño corresponde un grado de inteligencia que se podía medir, lo que determinaba el CI; nacíamos o no inteligentes.

Desde fines del pasado siglo y bien comenzado el XXI, como consecuencia de las nuevas concepciones científicas, afortunadamente se han realizado aportes que modificaron las tendencias anteriormente mencionadazos referimos a la Teoría de las **Inteligencias Múltiples (IM)** de Howard Gardner, quien define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. No existe una única clase de inteligencia, sino un amplio espectro de ellas. En principio consideró siete tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cenestésico-corporal, intrapersonal (referida hacia sí mismo) e interpersonal (referida hacia los demás).Aclara que se describen por separado pero sólo por razones científicas pero no existen separadas.

Gadner va ampliando las inteligencias: la “sexual”, relacionada con la manera de vincularse con el placer íntimo, la “digital” con la habilidad para manejarse con las nuevas tecnologías y la de las "grandes preguntas" son las que hacen a cuestionamientos más trascendentales, también llamada “espiritual”.

El autor antes mencionado, también habla de la creatividad con un enfoque similar al de su teoría de las inteligencias múltiples. De lo que se puede sugerir que también existen diferentes tipos de creatividad, relacionados a los diferentes tipos de inteligencia.

Daniel Goleman en 1995 publica el libro **“La Inteligencia Emocional”**, en el que presenta un modelo de “ser inteligente”, ubicando las emociones en el centro de la vida del hombre. Señaló que de alguna manera tenemos dos cerebros, dos mentes y dos clases diferentes de inteligencias: la racional y la emocional. Nuestro desempeño en la vida está determinado por ambas; lo que importa no es sólo el CI sino también la IE y también afirma que cuando la IE aumenta lo mismo sucede con la capacidad intelectual.

Plantea como necesario un **equilibrio inteligente** entre razón y sentimientos, cabeza y corazón, pero se debe saber utilizar la emoción de manera inteligente.

Estudios neurofisiológicos llevados a cabo por Roger Sperry mostraron que los dos hemisferios cerebrales tienen maneras distintas y complementarias de tratar las informaciones. Cada uno de nosotros tiene un "hemisferio dominante", ya sea el izquierdo (analítico) o el derecho (intuitivo), pero usamos ambos.

Guilford, desde 1950, habla del pensamiento **divergente** opuesto al convergente.

Edward De Bono, después de Guilford, distingue el pensamiento lineal opuesto al pensamiento **lateral**.

Como vemos, sostienen la existencia de dos tipos de procesos intelectuales en el hombre: los procesos referidos al razonamiento lógico riguroso y los procesos que apuntan hacia un tanteo experimental y exploratorio en busca de insight.

Ambos pensamientos no son antagónicos, sino complementarios:

Hemisferio izquierdo: **Pensamiento Convergente o Lineal**	**Hemisferio derecho:** **Pensamiento Divergente o Creativo**
Es selectivo, analítico, secuencial, se mueve sólo si hay una dirección, usa la negación para bloquear bifurcaciones, excluye lo que parece no relacionarse, sigue los caminos evidentes, comprueba las hipótesis planteadas.	Es creador, provocativo, puede dar saltos, se mueve para crear una dirección, no rechaza ningún camino, siguiendo los menos evidentes, es probabilístico, las ideas son sólo hipótesis, busca alternativas.

Si estas investigaciones son certeras, Newton y Einstein serían “zurdos-cerebrales”; Mozart y Miguel Ángel serían “diestros-cerebrales”, nos explica Tony Buzan en “Inteligencia Creativa”.

Como instancia superadora se postula que la creatividad, se relaciona con la comunicación entre los dos hemisferios porque tiene que ver con todas las posibilidades humanas o, para decirlo en términos de Gardner, con todas las inteligencias. Por ejemplo los genios creativos de la música sólo tendrían que ser diestros cerebrales, pero también sabemos que la música está escrita en líneas, en secuencias y el tiempo se mide rigurosamente.

Investigaciones posteriores, dan cuenta de que es posible desarrollar áreas que se consideran débiles y que, ejercitando éstas, mejoran otras habilidades mentales.

Es decir que, utilizando todo nuestro cerebro, ambos hemisferios, nuestra inteligencia y creatividad aumentan; por lo tanto, quienes hicieron historia con su creatividad, usaron la totalidad de su cerebro, lo cual indicaría que la inteligencia y la creatividad se retroalimentan; lo importante es armonizar ambos hemisferios.

INTELIGENCIA CREATIVA

Tony Buzan, autor de los Mapas Mentales, suscribe estas últimas investigaciones y habla de **"Inteligencia Creativa"** como la habilidad de tener nuevas ideas, de resolver problemas de maneras originales y de destacar por encima de la media en lo que se refiere a imaginación, conducta y productividad.

Aquí cabe destacar que creatividad y solución de problemas no son sinónimas. La sola visión de un problema ya es un acto creativo. En cambio, su solución puede ser producto de habilidades técnicas. El darse cuenta del problema significa integrar, ver, asociar donde otros no han visto, es decir, un estado de conciencia diferente. En este acto de darse cuenta, intervienen componentes actitudinales, sociales, afectivos, además de procesos fisiológicos.

Indicadores de la IC

Diversos autores coinciden en señalar como indicadores de la creatividad: **fluidez** (muchas, cantidad de ideas), **flexibilidad** (ideas diferentes entre sí), **originalidad** (ideas distintivas, respuestas diferentes), **viabilidad** (ideas que se enganchan en la realidad), **combinación o asociatividad** (habilidad para establecer conexiones entre muchas ideas y pensamientos diferentes), **expansión** o irradiación del pensamiento.

Graciela Aldana de Conde habla de **tres generaciones** en el estudio de la creatividad:

La primera, a mitad del siglo XX con Guilford, quien postula la diferencia entre pensamiento convergente (lógico) y divergente (creativo).

La segunda corresponde al auge de la Solución Creativa de Problemas que hace un cambio de mirada y ve oportunidades donde hay problemas. Edward de Bono y Prince, el fundador de la Sinéctica.

La tercera propone El vivir Creativo en donde la creatividad se aborda desde una perspectiva integral: cuerpo, emoción, razón, acción y contexto, son elementos interrelacionados.

La presente propuesta se hace desde esta perspectiva del Vivir Creativo.

Consideramos la Creatividad como un **proceso integral**: incluye el producto, el proceso, la persona, el contexto; los unifica y los trasciende para la generación y desarrollo de ideas, de una red de relaciones originales, pertinentes y relevantes; para identificar, plantear y resolver problemas desde un pensamiento integral, lógico y analógico, convergente, divergente, irradiante entre otros, como inherente a la misma creatividad. **Transdisciplinar** porque podemos crear desde el arte, la ciencia, la búsqueda de oportunidades, el planteamiento de alternativas. **Multidimensional**: intervienen todos los aspectos de la persona desde lo biológico, lo psicológico, lo social, lo cultural. La fuerza motivacional, si bien no es suficiente para la creatividad, sí es un factor muy importante.

Inhibidores de la IC

Existen **bloqueos** que impiden el fluir de la creatividad: irrespeto a la diversidad, desprecio a lo subjetivo, miedo a la imaginación, al cambio, a equivocarse, facilismo, relaciones basadas en normas, hiperactividad (ausencia de espacios de sentido), deficiente autoestima, dependencia, excesiva preocupación por lo superficial.

Como también, la rutina, rigidez, inhibición, la inactividad, pesimismo, conformismo, desinterés, aislamiento, ceño fruncido, el llanto contenido, el aprendizaje reproductivo.

Facilitadores de la IC

Hay **factores y actitudes** que favorecen el fluir creativo. Podemos mencionar: búsqueda interna de la paz, la reflexión, el relax, la desinhibición, la concentración, la pérdida de la sensación del ridículo, la risa como expresión de alegría y el llanto como una descarga necesaria frente a una situación especial, mediante el rescate del juego (actividades lúdicas) como vehículo de nuestros sentimientos, de nuestro placer, de nuestra diversión, aprendizaje intencional y proactivo, cambiar la manera de ver las cosas, permitirse la sorpresa; diversión Vs. Trabajo y rutina.

Como así también caben destacar algunas características de personas que buscan la creatividad: motivación, autonomía intelectual, gusto por resolver problemas, capacidad de romper esquemas, autonomía del objeto, sinergia interna, comprender y administrar los procesos.

Cómo desarrollar la IC

El proceso creativo tiene sus fases:

1º.- ¿? Preguntarse, cuestionarse.

2º.- Recopilación o acopio de datos, de la mayor cantidad de información posible de diferentes fuentes.

3º.- Incubar como se hace la gallina con sus huevos; es la fase de letargo, el tiempo de maduración, de dejar dormir, de poner las cosas en el cajón del escritorio, o de masticar las ideas.

4º.- Iluminación o encuentro de la idea apropiada. Es el momento que antes se decía que el artista había “sido tocado por las musas”, pero ahora decimos que es el de la “idea feliz” del ah!!!! o eureka creador.

5º.- Elaboración: es el momento de encontrar los caminos para hacer viable y tangible la idea. Es el momento de tener en cuenta el pensamiento convergente.

6º.- Comunicación. Se trata de hacer conocer la producción, lo cual facilita nuevas búsquedas.

Animarse-Aprovechar los chispazos del pensamiento intuitivo -Trabajar en los límites- No al NO - Equivocarse - Entrenar la capacidad de crear, visualizar.

Mirar los problemas de forma diferente. Producir. Hacer nuevas combinaciones.

Pensar metafóricamente. Relacionar ámbitos diferentes. Pensar con los opuestos.

Toda idea es bienvenida -Tantas ideas como sea posible- Todo desarrollo y asociación de ideas es deseable - Prohibido prohibir- No al NO.

CONCLUSIONES

Los mayores logros de la humanidad son logros de la creatividad. Las personas que iniciaron acciones que aceleraron, cambiaron, transformaron el curso de historia, son personas que pueden ser consideradas creativas: fueron capaces de establecer relaciones de conocimiento, de ver en dónde otros no veían, de establecer nuevas preguntas, de dar respuestas originales, las cuales fueron consideradas útiles para el entorno social.

El tema de la creatividad siempre traspasará las fronteras del tiempo y las modas pasajeras porque surge de lo más intrínseco del ser humano: su naturaleza libre, imaginativa y transformadora.

La motivación para la creatividad es fundamental, pero “sentarnos a ver qué se nos ocurre” o hacer una “tormenta de ideas” no es suficiente. Para desarrollar la creatividad no basta con desinhibirse y ponerse a ello. Así, frecuentemente nos vemos en la incoherencia de pretender desarrollar nuestra creatividad pero esperar que esto ocurra simplemente con proponérnoslo.

Contemplando no sólo el “yo sé” (conceptos, información, teoría) sino también el “yo quiero” (motivación, actitudes y aspectos emocionales) y el “yo puedo” (habilidades y recursos personales) y el “know how” (saber cómo”. Comprenderemos y experimentaremos que todas las personas somos creativas y que la Creatividad y la Educación son las mejores estrategias del ser humano para su desarrollo.

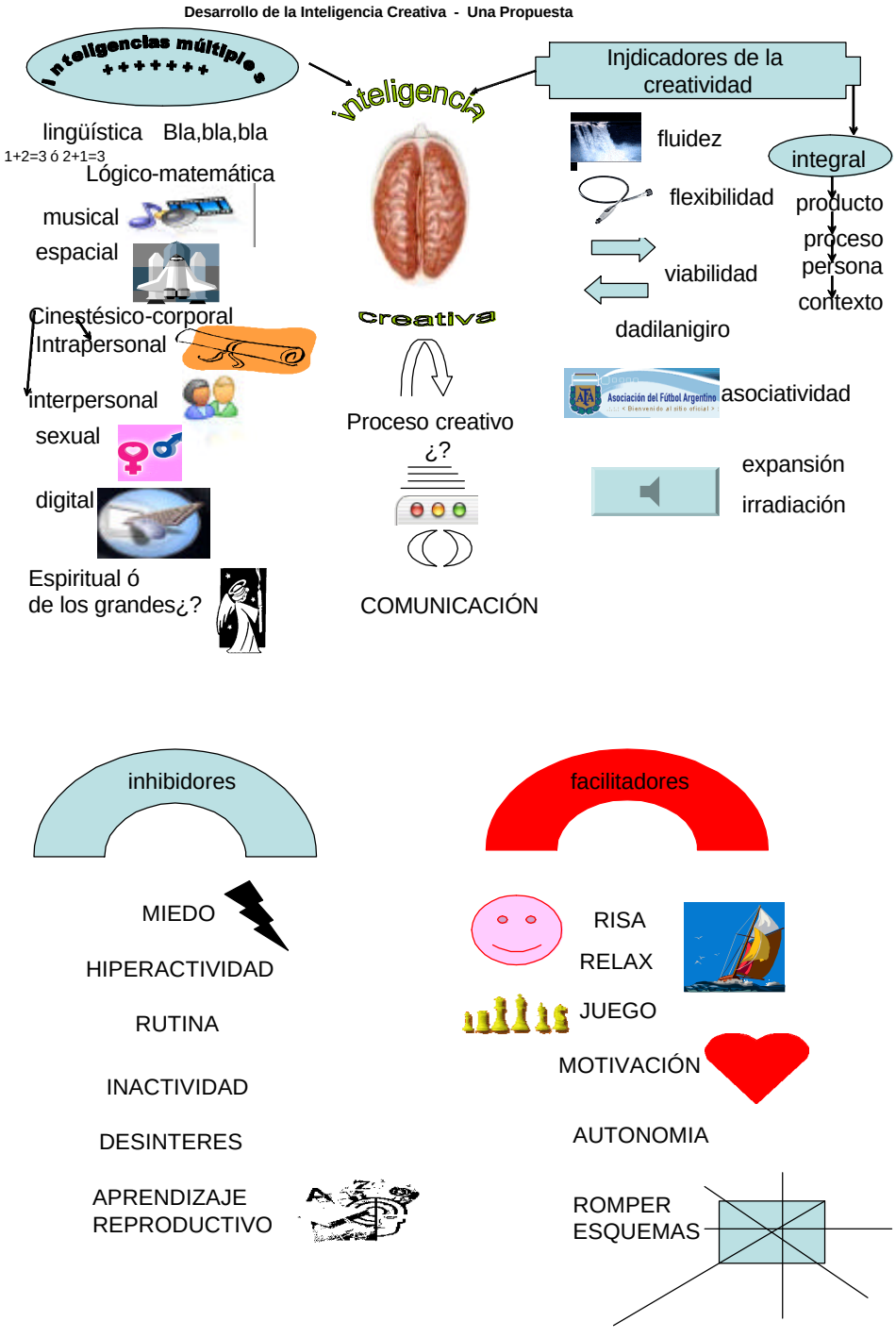
Vemos entonces, que el desarrollo de la IC, llega a potenciar las MI en esta intersección que se produce entre tres elementos: campo (disciplina, o lugar en donde ocurre la creatividad) dominio (grupo social de expertos) y persona (quien realiza el acto creativo.

Para finalizar, hagamos un ejercicio de Inteligencia Creativa. Durante 10 minutos, escribir usos no-convencionales de:

1.- Un ladrillo:

2.- Una cuerda:

Hay que fijarse metas: si la primera vez se llegaron a diez formas distintas, la siguiente ejercitación hay que superar ese número. Cuantas más ideas generemos, será más probable llegar al “eureka” que buscamos.


Desarrollo de la Inteligencia Creativa - Una Propuesta
Inteligencias múltiples
lingüística Bla,bla,bla
1+2=3 ó 2+1=3
Lógico-matemática
musical
espacial
Cinestésico-corporal
Intrapersonal
interpersonal
sexual
digital
Espiritual ó
de los grandes¿?
Inteligencia
creativa
Proceso creativo
¿?
COMUNICACIÓN
Injdicadores de la creatividad
fluidez
flexibilidad
viabilidad
dadilanigiro
integral
producto
proceso
persona
contexto
asociatividad
expansión
irradiación
inhibidores
MIEDO
HIPERACTIVIDAD
RUTINA
INACTIVIDAD
DESINTERES
APRENDIZAJE
REPRODUCTIVO
facilitadores
RISA
RELAX
JUEGO
MOTIVACIÓN
AUTONOMIA
ROMPER
ESQUEMAS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Albarracín D. y Kemelmajer, J. (2001): Epistemología de la Creatividad. Ed. EFE, Mendoza.

Aldana de Conde, G. (1996): La travesía creativa. Ed. Creatividad e Innovación, Bogotá.

Sánchez, M. (1991): Desarrollo de habilidades de pensamiento. Ed. Trillas, México.

Buzan, T. (2003): El poder de la inteligencia Creativa. Ed. Urano, Barcelona.

Capitanelli, S.; Fader, R.; Kemelmajer, J.; Porcar, Mª .L. (2001): Técnicas de Creatividad. Ed. EFE, Mendoza.

Csicsikszentmijalyi, M. (1997): El Fluir de la Creatividad. Ed Paidós, Barcelona.

De Bono, E. (1997): El pensamiento lateral. Ed. Paidós, Bs.As.

Gardner, H. (1996): La mente no escolarizada. Ed. Paidós, Bs.As.

Goleman, D. (1997): La inteligencia Emocional. Ed. Vergara, Bs.As.

Ortiz de Maschwitz, E.Mª . (1997): Inteligencias Múltiples en la educación de la persona. Ed. Bonum.

Porcar, Mª .L. y Soler, M. (2001): Los procesos del pensamiento Creativo. Ed. EFE, Mendoza.

LA SUPERDOTACIÓN Y EL ADHD: ABORDAJE PSICO-COGNITIVO Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

María P. Carracedo
Dra. en Psicología
Fundación para la Evolución del Talento y la Creatividad
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Argentina
maría_p_carracedo@yahoo.com.ar

RESUMEN

Los superdotados con características asociadas al ADHD suelen transitar desde la infancia por un largo camino. Presentan dificultades a pesar de sus habilidades avanzadas ya que aún siendo pensadores holísticos, se resisten al estilo más tradicional de enseñanza.

Abordaremos esta temática interrogándonos ¿cómo pueden presentar un nivel de rendimiento cognitivo superior, una amplia gama de aptitudes y tener problemas de atención?

Varios autores describen los trastornos que presentan y se observan tanto en la clínica como también en la escuela. Las diferencias con el **ADHD**, con y sin hiperactividad, suelen confundirse y es necesario recurrir al diagnóstico diferencial que obra como orientador para indicar cuales son los métodos de aprendizaje más adecuados que eviten el impacto en la familia y en la escuela.

La detección temprana constituye así una herramienta probada para el abordaje del trastorno, indicando cuales son las estrategias de enseñanza-aprendizaje más acordes a su especial estilo de aprender, y los recursos que puede utilizar la familia para prevenir los riesgos.

LA SUPERDOTACIÓN Y EL ADHD: ABORDAJE PSICO-COGNITIVO Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Los niños superdotados y con **ADHD** transitan por un largo camino desde su niñez ya que la mayoría suele tener problemas a pesar de sus habilidades avanzadas.

Pueden analizar situaciones complejas y ser pensadores holísticos que se resisten al estilo más tradicional de enseñanza. A veces sus comportamientos pueden inhibir su triunfo académico y tener además consecuencias tanto sociales como emocionales.

El diagnóstico se realiza en base a la evaluación psicológica, pediátrica o de psiquiatría infantil, de la observación de los padres y docentes. Estar familiarizado con las características de la sobredotación no es suficiente en estos casos, además es necesario estar entrenados en las específicas del **ADHD**.

Una forma de detección es usar material que mida la variación del nivel de atención y conversación durante un período de tiempo, y hacer un estudio del

comportamiento del niño en la escuela, familia y socialmente , además confeccionar una historia clínica del caso como indicadores del desarrollo del alumno superdotado/talentoso encontramos a partir de los seis años indicadores que son la constante en estos casos, *"Parecen faltos de concentración y hasta de interés pero están al corriente de todo"."En algunas ocasiones manifiestan un gran aburrimiento y son contrarios a la escuela". "Aparece la desincronía de intereses"*, etc.

De acuerdo a los modelos de detección actuales se atienen a los tres criterios básicos:

- Funcionamiento intelectual superior a la media (CI superior a 130)
- Memoria visual y Percepción visual con mayor procesamiento (Información) y desarrollo de la capacidad metacognitiva precoz (a partir de los 6 años).
- En todas las etapas del desarrollo la sobredotación se manifiesta en forma constante hasta los dieciocho años.

Son imprescindibles, además, las evaluaciones tanto específicas como las escolares, como en *"el ámbito social y emocional con múltiples técnicas e instrumentos de valoración"* (Benito 1990).

¿Pero cómo puede un sobredotado que logra concentrarse en algo que le gusta por un largo período de tiempo tener un problema de atención?.

En las escalas de puntaje de síntomas se pueden recoger datos referentes a la falta de atención, hiperactividad e impulsividad para determinar si corresponden al **ADHD**, a la vez de registrar los ítems que son pertenecientes al de sobredotación.

El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad es una alteración neurobiológica crónica que se origina en la niñez. Sus características son marcadas y persistentes:

- Falta de atención y/o
- Hiperactividad / impulsividad
- Perdida de las funciones ejecutivas (las cuales involucran un conjunto de funciones cerebrales como las autorregulación, secuencia y organización del comportamiento, flexibilidad, inhibición de respuestas, planes, etc.)

El **ADHD** es complejo y multifacético, afecta el área emocional, la cognición y el comportamiento.

Los criterios diagnósticos basados en el DSM IV TR (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 4ta. ed., texto revisado) se utilizan para la detección de los síntomas; criterios que, se recomienda los maneje un profesional idóneo.

En la actualidad los especialistas en las diferentes disciplinas son los que determinan en conjunto, a través de la interconsulta, el diagnóstico correspondiente.

Las diversas corrientes en cuanto al enfoque de ésta problemática que se manifiesta en la familia, en la escuela y en la sociedad hace que no haya un criterio único de abordaje: algunos se centran en paliar la situación solamente con medicación; recurrir a los equipos interdisciplinarios o implementar estrategias de aprendizaje que lo favorezcan.

Intentaremos deslindar las diversas áreas que intervienen, desde un enfoque holístico que contemple las características distintivas, de una temática que se expresa entre bordes disciplinares y que no es de fácil detección, diagnóstico y abordaje.

DESARROLLO

La Dra. Deirdre V. Lovecky, psicóloga clínica en USA, es quien más frecuentemente estudia niños y adultos dotados con **ADHD**.

Los síntomas que observó aparecen divididos en cinco categorías:

- Baja Concentración y atención
- Baja tolerancia a la frustración
- Propenso a la distracción
- Impulsividad
- Hiperactividad

1) **Baja Concentración y atención**

Aparece frente al problema de mantenerse atento en una gama de actividades de interés moderado o en prestar atención a diferentes actividades.
Barkley (1991) y Weiss y Hechtman (1993), trabajaron también con los problemas de **ADHD**.

Afirman que: los problemas de atención aparecen cuando los niños enfrentan tareas aburridas, especialmente deberes.

Son elementos fatigantes, repetitivos y aburridos y con un nivel bajo de motivación, pero sí pueden concentrarse en la TV durante horas. La clave es entender los problemas de atención porque las tareas no les resultan estimulantes. Mientras los niños dotados con **ADHD** no las tienen y tienen dificultades en pasar de una tarea a otra. El sobredotado puede hacerlo siempre que le resulte motivante.

2) **Baja tolerancia a la frustración**

No cumple tareas, encuentra que son aburridas y no puede superar el aburrimiento. Es necesario darle pocas preguntas y estimularlo para que su rendimiento sea óptimo; una vez que el niño comienza a sentir que el sistema le resulta altamente desmotivante.

3) **Propenso a la distracción**

Las investigaciones más recientes (Weiss y Hechtman) sugieren que los dotados con **ADHD** son más sensibles al ambiente y a los fenómenos de la naturaleza. Prestan atención a lo inusual.

4) **La Impulsividad**

Requieren de mucha supervisión (actúan sin pensar) como consecuencia de la desinhibición, el niño tiene problemas para autocontrolarse. Primero actúa y luego piensa. Tiende a querer adivinar las respuestas, se precipita sin pensar la pregunta. Insisten en que tienen razón. Interrumpen en clase, no creen en que los otros puedan trabajar más lento. Creen que son de estilo rápido como lo es él.

5) **La Hiperactividad**

No todos los niños la presentan. Algunos hablan mucho y no llegan al punto. Son ansiosos debido a una excitación mental que nunca para y a veces siguen en el sueño.

El Grupo Columbus (1991) describe 5 características:

- Asincronía
- Demasiada intensidad
- Reacción emocional intensa
- Remarcada excitación intelecto-emocional

La asincronía es particularmente difícil en la sobredotación. Es la discrepancia entre el desarrollo cronológico intelectual, físico, social y emocional. En los niños promedio puede haber poca discrepancia.

En el grupo de los sobredotados: todas las áreas del desarrollo superan la edad cronológica y discrepan unas con otras.

Para los dotados con **ADHD**, la discrepancia entre la edad intelectual, social y emocional es muy grande. Pueden tener un alto rendimiento académico pero el niño que tiene características del **ADHD**, encuentra que sus otros compañeros sobredotados no toleran su inmadurez social o su baja tolerancia a la frustración, por lo tanto sienten que se aíslan por creer que no encajan con los otros niños.

El sobredotado con **ADHD** presenta: marcada reacción emocional, hipersensibilidad al medio ambiente, excitación mental y emocional. Piechowski (1986) dijo que es un desafío mayor para él por el problema del autocontrol.

La desinhibición afecta a todas las áreas, entonces, las asociadas con la sobredotación pueden ser más difíciles para los que tienen similares características al **ADHD** que para cualquier niño sobredotado.

Habilidades que presentan los sobredotados con ADHD

Si son motivados, trabajan rápidamente y producen trabajos de mucha calidad.

- *Tienen ideas nuevas*
- *Son creativos*
- *Descubren nuevas formas de ver las cosas (tienden a ver lo inusual)*
- *Son espontáneos (invitan a otros a unirse y compartir sus actividades preferidas: deporte, música, teatro)*
- *Confían en la gente*
- *Aún sintiéndose rechazados suelen ser positivos y muy humanos*
- *Son rápidos para perdonar y consiguen amistades valederas*

Si bien tienen una gran necesidad de estimulación a lo largo de toda su vida, como necesidad de una estructura y de apoyo, esto implica todo un desafío para la educación. Necesitan:

- *Técnicas compensatorias*
- *El uso de las estructuras*
- *Técnicas rotativas de trabajo que no los aburra*
- *Uso de indicadores específicos para las tareas escolares, organización y la elaboración de ideas*
- *Uso de la computadora para corregir caligrafía*
- *Trabajan mejor en grupos pequeños o individualmente*
- *Tener un tutor*
- *Evitar trabajos repetitivos que lo lleven a la desmotivación, a la falta de atención y concentración*

La creatividad es la propuesta necesaria para que tanto niños como adultos y jóvenes se entrenen a través de una mayor tolerancia al caos (que implica lo nuevo), aprendan a ubicar las imágenes junto a otros patrones inusuales que les generen nuevas ideas.

La impulsividad ,de este modo, es utilizada como motor creativo; suelen encontrarse en un aspecto que usualmente pasa desapercibido hasta que logran profundizar en el tema. Al absorber la mente el nuevo material, las barreras ceden produciendo un resultado exitoso.

La hiperactividad (Hallowey y Ratey) agregan que constantemente están manejando ideas para formar "nuevas conexiones". Muy propensos a ser desorganizados; suelen divagar en la búsqueda de nuevas formas interesantes de encarar el material. Las evaluaciones resultan difíciles dado que muchas de sus respuestas no concuerdan con lo esperable en la forma clásica y por el nivel de profundidad que implica. Pero no hacerlo sentir privilegiado y también ellos tienen que moderar sus expectativas respecto del aprendizaje. Algunos autores como Freeman y Taylor (1990) proponen que solamente es recomendable la medicación temporaria cuando los síntomas son muy severos.

Tales como:

- Si no es capaz de escribir
- Si es difícil para aceptar la disciplina
- Si no es capaz de aprender o retener conceptos enseñados
- Si no puede generalizar bien
- Puede parecer no hiperactivo pero la medicación estará en función de su stress, depresión, bloqueos emocionales muy intensos que indiquen S.B.R. problemas de conocimiento muy severos. Sólo es conveniente durante el tiempo que resulte suficiente para que desarrolle sus habilidades tanto académicas, sociales y de autocontrol.

El diagnóstico diferencial es el que nos dará más precisión en el abordaje, tratamiento e implementación de las estrategias adecuadas.

En el siguiente cuadro comparativo, veremos las características pertenecientes a los distintos grupos.

Podemos observar así que, además, la sobredotación presenta a veces conductas asociadas al **ADHD**. Si bien hay respuestas individuales, no obstante mientras que en la sobredotación estos aspectos se acentúan, hay una mayor tolerancia en los casos de talentos.

Otra de las características diferenciales es que, mientras que en el **ADHD** hay disfunción neurológica en el control de los impulsos, en la sobredotación hay un aumento de la actividad metabólica cerebral donde intervienen mayor cantidad de conexiones neuronales que aumenta la capacidad de las respuestas a nivel cognitivo, adecuación viso-motora y aumento de la actividad de los neurotransmisores. Esto produce un excedente de energía que es traducido a nivel de la acción, confundiendo frecuentemente la hiperactividad con la elevada actividad propia de la sobredotación. Si bien puede parecer distraído, suele saber la respuesta y actúa en forma congruente cuando se le interroga. En los casos en que, según las MI (Gardner), si la inteligencia Corporal-Kinética fuera la inteligencia dominante en el sujeto, la sobreactividad responde a la necesidad de su destreza y de su impulso a explorar.

En algunos casos el S.B.R. (Síndrome de Bajo Rendimiento) sí corresponde a la fase aguda y se mantiene en forma prolongada, produce el stress.

Estos niños muy sensibles emocionalmente bajan su rendimiento debido a que hay un desfasaje entre lo emocional y el intelecto, y esto se traduce a nivel vincular. Baja su tolerancia y se ve inmerso en su propia desvalorización a pesar que su lenguaje es muy fluido; pueden aparecer trastornos en el habla.

ADD	ADHD	SOBREDOTACION / ADHD
- No se motiva para terminar un proyecto.	- Dificultades para concentrarse en tareas creativas.	- Dificultades en el comportamiento social y emocional. Es revoltoso.
- Las ideas nuevas son resistidas. - No pueden realizar dos tareas al mismo tiempo.	- La impulsividad dificulta el mantener un proyecto nuevo. - Hay diferencia en ciertos neurotransmisores.	- Son muy creativos, es su habilidad especial. - Buscan desarrollar nuevas ideas.
- Se distráe facilmente. - No puede concentrarse por largos períodos de tiempo.	- La acción impulsiva no tiene origen y no viene de ningún lado. - Pueden necesitar medicación.	- Tienen mayor tolerancia a la presión de lo desconocido. - Se concentran si conocen lo nuevo. - El impulso se encauza hacia el impulso creativo.
- Parecen desmotivados. - Muestran desgano. - Apáticos.	- No se conectan facilmente con sus sentimientos y emociones, actúan permanentemente. - Necesitan un orden interno	- Son capaces de concentrar la atención intensamente en un aspecto que suele pasar por alto a la mayoría. - Derriva barreras intelectuales y produce grandes resultados.
- Tienen dificultades para llegar a un resultado concreto.	- La mente no es muy inquieta, se manifiesta la hiperkinesia en la acción constante. - Necesita aquietarse con pocos estímulos.	- No organizan el material en forma convencional. - Tienden a divagar y esto los lleva a formas originales de ver un material. (Pensamiento en voz alta).
- Necesitan ser estimulados. Hay que permanecer cerca de ellos.	- Tienen dificultades en el aprendizaje en el 25% de los casos. - Programación corta.	- Son dificiles de evaluar. - Sus respuestas no son usuales. - La fantasía es un estímulo y buscan información factual.
- Son muy distraidos - Son desordenados.	-No permanecen quietos.	- Ven nuevos patrones (se ve en los niños que escriben, componen o discrepan muy precozmente). - Sueñan despiertos la fantasía, se mezcla con la realidad.
- En el aprendizaje hay que usar estrategias que lo estimulen. - Trabajar con períodos cortos. - Les lleva mucho tiempo realizar sus trabajos.	- En el aprendizaje hay que tener en cuenta los cortos períodos de atención y utilizar el aprendizaje multiestímulativo. - Se olvida y pierde las cosas.	- Parecen distraídos pero se concentran en cosas que nadie más ve. - Captan el detalle: Ej. miran el patrón de luz entre las hojas ó las ramas de un árbol. - Observan las formas de sombras en la pared, ó escuchan entre notas una melodía.
- Hay que incentivarlo con técnicas de creatividad.	- No son concientes de sus dificultades. - Tienen que ser ayudados.	- El patrón se enfoca hacia algo más abarcativo y produce nuevas imágenes e ideas originales.
- Ayudarlo a vencer sus dificultades e incentivar el desarrollo productivo de habilidades intelectuales.	- Hay que focalizar su atención en un aprendizaje multifacético. - Fortalecer las habilidades y no centrarse en sus debilidades.	- Son concientes de sus dificultades. - Hay que trabajar con sus habilidades y focalizar en la creatividad. - No necesitan medicación.

Se ven así afectadas distintas áreas, en especial la desmotivación en el aprendizaje por que el S.B.R. (Gerson y Carracedo 1996) se manifiesta como *"...un bloqueo por el que atraviesa el niño dotado y en ocasiones el talentoso, el cual se manifiesta en la discrepancia entre el rendimiento esperable en relación a su potencial intelectual y creativo y su rendimiento real"*. Numerosas son las causas que lo producen, ya que desde temprana edad se sienten aburridos, las propuestas no satisfacen sus necesidades intelectuales que pertenecen a un niño de mayor edad.

Se ve empujado a "tener que esperar" a que le contesten sus preguntas avanzadas, detener su rapidez mental y regresar a estadios anteriores a su desarrollo actual. Este conflicto se suma a los diversos problemas de índole psicosocial, generando el bloqueo y baja autoestima, producto de la desmotivación.

En cuanto al intelecto el principal problema se genera cuando no puede adaptarse a un medio que obstaculiza la adecuada expresión de su potencialidad. Por lo tanto es un niño que para que sus necesidades intelectuales puedan estar satisfechas no se debe obturar la posibilidad de que siga desplegando más allá sus ansias de conocimiento.

Al aparecer el bloqueo originado cuando no se le brinda las condiciones adecuadas a su especial estilo de aprender, aparecen las características asociadas con el Síndrome de Déficit de Atención.

CONCLUSIONES

Al niño a veces, le resulta imposible superar tantas áreas, si tiene que acatar sólo medidas disciplinarias. Los temas asociados con **ADHD** en la sobredotación, pueden permanecer toda la vida. Necesita planeamiento y programación especial para que en la vida adulta resulten productivas sus altas capacidades. Es fundamental la estimulación, debido a su mente inquieta, a su imaginación. Pueden llegar a ver nuevos patrones en la escritura, música o plástica que los lleve a la innovación. Sueñan despiertos, fantasía y realidad se entremezclan parcialmente. Cuestionan el "cómo sabemos", "qué sabemos" y "qué hace que las cosas sean reales o no".

La generación de ideas profusas de su mente inquieta, muchas veces, resultan valiosas.

Son distraídos, no prestan atención "a lo corriente", pero sí a lo que les interesa.

Es importante concentrarse en sus habilidades, más que en sus debilidades. Es mediante la resolución de problemas y desde un enfoque multifacético, al acentuarle las fortalezas se le refuerza la autoestima.

Estos trastornos asociados que suelen presentar los alumnos y adultos talentosos ó superdotados deben ser tenidos en cuenta, puesto que de no abordarlos desde el enfoque multidisciplinario y con profesionales idóneos, concientizados de que sin previa identificación "están en riesgo" y dejan al sujeto sumergido en su problemática.

El abordaje debe incluir: técnicas de recomposición cognitiva, ayuda a los padres y docentes, evaluación de los patrones disfuncionales de pensamiento y cambios que modifiquen la conducta y sus emociones. Es necesario, por lo tanto,

introducir nuevas adaptaciones de la currícula que incluya a los diferentes estilos de aprendizaje que satisfagan así las necesidades de todos los alumnos, el empleo de la enseñanza multisensorial donde intervengan los estímulos de distintas áreas.

La utilización del aprendizaje cooperativo colabora disminuyendo las dificultades en la atención:

- Una menor espera en la producción
- Fomenta habilidades sociales
- Una retroalimentación más rápida

Un perfil de talento no presenta tantos problemas en el aprendizaje pero puede estar expresado en el dominio de ese talento. En cambio, en la sobredotación, a veces, se manifiesta en todas las áreas que involucran a las Múltiples Inteligencias. En éstos casos es conveniente comenzar por activar la "puerta de acceso" (una de las inteligencias que no se encuentren bloqueadas) y aplicar el aprendizaje holístico. Es necesario, por lo tanto, identificar al estilo de aprendizaje y así poder compensar las dishabilidades en otras áreas. La implementación de programas de enriquecimiento son los que aumentan el interés y les permite un mejor rendimiento, así como un seguimiento personalizado que mejora la autoconciencia, la comunicación y las aptitudes para el aprendizaje independiente.

El alcance de metas personales, el incentivo de los intereses y el cumplimiento del programa ayuda y refuerza a la autoestima.

El diagnóstico temprano, por lo tanto, conduce al éxito desde un abordaje a la familia y a la educación teniendo en cuenta la importancia del enfoque interdisciplinario. La implicancia de una renovada visión pensada en base a la atención de las necesidades especiales y a la diversidad, hará que se eviten los riesgos a que numerosos niños no queden adecuadamente identificados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alonso, J.A. y Benito (2004): Alumnos superdotados. Sus necesidades educativas y sociales (1ª ed.). Ed. Bonum. Buenos Aires.

Armstrong, T. (1999): Las inteligencias múltiples en el aula Ed. Manantial S.R.L. Buenos Aires.

Cassirer, E. (1980): Filosofía de las formas simbólicas. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

Casullo, M.M. (1998): Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Clark, B. (1992): Growing up gifted. MaCMilland Publishing Co. USA

Davis, G.A. & Scott, J.A. (1992): Estrategias para la creatividad. Ed. Paidós. Buenos Aires.

De Bono, E. (1992): El pensamiento lateral. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Dilthey, W. (1951): Psicología y Teoría del conocimiento, en Obras Vol. VI, Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

Fiedler, E.: Gifted education: The Basics Northeastern, llinois University U.S.A. (Material de cursos autorizados).

Freeman, J. (1985): Los niños superdotados. Aspectos psicológicos-pedagógicos Santillana, Madrid.

Garber, S.W. & Spitzman, M. (1980): I you child is hyperactive, inattentive, impulsive, distractible. Villard Book. New York.

Gardner, H. (1993): Frames of Mind - The theory of multiple intelligences Basic, books. U.S.A.

Gardner, H. (1995): Mentes creativas. Ed. Paidós. Barcelona.

Gerson, K y Carracedo, S. (2006): Niños con Altas Capacidades a la luz de las Múltiples Inteligencias. Ed. Tekné. Buenos Aires.

Gerson, K y Carracedo, S. (1996): Niños dotados en acción. Ed. Tekné. Buenos Aires.

Goleman, D. (1996): La Inteligencia emocional. Ed. Vergara - Buenos Aires.

Guerrero, A. (1992): Curso de creatividad. Ed. Ateneo - Buenos Aires.

Guilford, J.P. (1977): La naturaleza de la inteligencia humana. Ed. Paidós. S.A.I.C.F. Buenos Aires.

Guitton, J. (1955): El trabajo intelectual. Ed. Criterio. Buenos Aires.

Joselevich, E. (2000): Síndrome de Déficit de Atención con o sin hiperactividad (AD/HD) en niños, adolescentes y adultos. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Luzuriaga, I. (1983): La inteligencia contra sí misma Ed. Psiqué. Buenos Aires.

Miller, A. (1991): El drama del niño dotado. Ed. Tusquets. Barcelona.

Renzulli, J.S.; Reis, S. & Smith, L.H. (1981): The revolving door. Identification model Mansfield Center C.T. Creative Learning Press, U.S.A.

Rief, S. (2000): Como tratar de enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1999 (mayo 2000).

Rimm, S.B. (1990): Underachievement syndrome - Causes and cures. Apple Publishing, Co. U.S.A.

Rogers, C. (1980): Libertad y creatividad en educación. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Sternberg, R. (1999): Estilos de pensamiento. Ed. Paidós. Barcelona.

Taylor, J. (1990): Helping your hyperactive child. Prima Books. Roclin, C.A.

Tustin, F. (1989): Estados autísticos en los niños (Traducción de Victoria del Barrio). Ed. Paidós. Barcelona.

Webb, J.T.; Meckstrath, E.A. & Tolan, S.S. (1989): Guiding The Gifted child. A practical source for Parents and Teacher. Ohio Bichology Publishing Co. 8º ed.

PONER EL CUERPO, APRENDER, CREAR

Marta Busani
Profesora Titular Regular
Universidad Nacional del Comahue
República Argentina
marbus@rnonline.com.ar
mnbusani@uncoma.edu.ar

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia se propone poner en cuestión la interacción entre el cuerpo, el aprendizaje y el micropoder en la práctica escolar cotidiana. Pudimos ver este mecanismo de interacción al *mirarlo* con una comprensión del aprendizaje desde *las estrategias de pensamiento del alumno*, en especial lo atinente al papel del cuerpo en el aprendizaje y la creatividad del alumno (Benbenaste 1995); además, desde la comprensión del micropoder a partir de la noción foucaltiana de *relación social de sujetación*, en permanente actividad y tensión entre lo que se impone y lo que se resiste (Foucault 1988).

Estos conocimientos han sido construidos en el marco de las investigaciones que estamos desarrollando en el Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Nacional del Comahue, con sede en Viedma – Río Negro.

La presencia, en las aulas, de un modelo de aprendizaje puramente cognitivo, es la dirección dominante -hegemónica- (Hegemonía y contrahegemonía son utilizados aquí en el sentido gramsciano de los términos. *Hegemónico* es significado como *dirección y dominación que se impone. Contra-hegemonía* remite a un discurso y a una acción que desarme o contraríe efectivamente el discurso y la acción hegemónica).

Estas prácticas no serían viables en la escuela si no interactuaran con estrategias de poder como micropoder, tendientes a sostener disciplinado y fragmentado el cuerpo de los alumnos.

La interacción entre cuerpo, aprendizaje y micropoder en el modelo dominante, lo captamos al analizarlo desde otro modelo que instaura una dirección contraria a la instituida -contrahegemónica-; éste es el modelo de *las estrategias de pensamiento del educando* (Benbenaste, 1995 y 1996). En este modelo, el cuerpo ocupa un lugar relevante en la construcción y significación de los conocimientos que se trabajan en el aula, ya que se lo comprende como el lugar de manifestación de la singularidad psíquica del alumno, que posibilita la capacidad de significarse a sí mismo y desde allí, simbolizar la realidad cultural de la cual intenta apropiarse, poniendo su imaginación y su creatividad a disposición de los aprendizajes nuevos.

DESARROLLO

Una larga historia de rupturas epistemológicas y desconstrucciones de categorías instituidas por la filosofía y la ciencia, tuvieron que realizarse para que hoy sea posible afirmar que la subjetividad es una construcción social, cultural y política.

En un primer momento de esta larga historia que tienen los conceptos en occidente, fue todo un hito, desarmar una comprensión esencialista de la subjetividad, es decir poder comprender que el sujeto no nace como una presencia auto constituida, sino que se constituye como sujeto en la intersubjetividad, en la relación con los otros, en un espacio y tiempo determinado, en una cultura particular.

Este cambio, puso en cuestión el lugar que ocupa el cuerpo en la constitución de la subjetividad, como también, abrió la polémica acerca de qué entender cuando de lo que se habla es del cuerpo humano, en situación de aprender.

El modelo de la concepción de estrategias de pensamiento supone pensar la singularidad psíquica del educando, como un cuerpo/sujeto que aprende, conceptualización ésta que supera el dualismo cuerpo/mente cartesiano, así como la comprensión del cuerpo como cuerpo/objeto, propia de las concepciones cognitivas del aprendizaje, vigente en nuestras escuelas.

El concepto de *estrategias de pensamiento* ligado a la noción de *singularidad psíquica del educando,* ha sido desarrollado por Benbenaste (1995). Este autor se apoya en la producción teórica del psicoanálisis y de la psicología genética para elaborar una concepción de sujeto y de aprendizaje, superando las definiciones de las teorías cognitivas al expresar: *"una noción de inteligencia más amplia que incluye la forma en que el sujeto está simbolizando el propio cuerpo, lo que condiciona la manera en que va a simbolizar el mundo exterior, es decir, la forma en que va a organizar e interpretar la realidad"* (Benbenaste 1995, p.78).

Las representaciones del mundo objetivo que el alumno construye, devienen de una intersubjetividad que se constituye en gradiente tensional para la singularidad psíquica con la que cada uno otorga sentido a los objetos de conocimiento, es decir, una cadena de razonamientos lógicos referidos a determinadas representaciones objetivas, sólo es posible de realizar en tanto haya un sostenimiento basado en la lógica inconsciente, así como la fluidez subjetiva objetiva – que le permite al alumno aprender y crear-, estará ligada a la tolerancia del sujeto para organizar lo desorganizado, sin sentir angustia, en términos de articulación entre los esquemas operatorios de que dispone y los sentidos que resuenan desde los significantes lingüísticos. Es el sentido lo que sostiene las secuencias del pensamiento y la creatividad del alumno.

El psicoanálisis explica la producción de un complejo proceso de subjetivación por el cual un organismo humano se constituye en un cuerpo y un cachorro humano se constituye en un sujeto. De Lajonquière (1996, p.19) refiriéndose a Freud, afirma: "[...] nos abrió los ojos para que donde creíamos ver *un organismo*, pudiéramos *escuchar el murmurar de un cuerpo*". Así, el psicoanálisis produjo la necesaria ruptura epistemológica respecto del dualismo antropológico cartesiano para superar la desintegración mente/cuerpo.

Freud (1910), al explicar las pulsiones, sostiene que constituyen un empuje que tienen su origen en lo somático, es decir, una especie de delegación del organismo que obliga al psiquismo a realizar un trabajo intenso para resolver las tensiones producidas por ellas, constituyéndose así en energía psíquica al estar destinadas a la consecución del placer. El origen somático está determinado por las necesidades vitales básicas del bebé que, debido a su indefensión, deben ser satisfechas por otro ser humano que, a su vez, ha transitado su propio trayecto de subjetivación y no puede evitar impregnar ese acto con sus representaciones, al tiempo que el bebé experimenta sensaciones placenteras/displacenteras al aliviar la tensión producida por esa necesidad biológica. Desde esta teoría, el proceso de

subjetivación es largo y trabajoso, ocupa toda la primera infancia y es promovido por los diferentes vínculos con sus semejantes que se establecen en esos tiempos, y que van produciendo huellas estructurantes que modelarán las representaciones que el sujeto pondrá en acción para objetivar el mundo circundante.

Benbenaste (1995) explica cómo se va dando el proceso de inscripción del significado, en el cuerpo de los sujetos. Primero en la matriz intersubjetiva básica, luego a través de las distintas instituciones socio-culturales, por las que el sujeto transita. Sostiene que a medida que el sujeto se va constituyendo, el organismo va siendo erotizado, produciéndose en el mismo, diferentes excitaciones que circulan en forma permanente, construyéndose un mapa corporal excitatorio, que con distintas intensidades y cadencias, va a construir el funcionamiento corporal/subjetivo interno y el modo de vincularse con lo externo. Es decir, que a medida que el sujeto construye las estructuras representacionales, el organismo erotizado -que así va siendo cuerpo-, pone en movimiento registros que forman parte de la estructura intersubjetiva básica y se genera cierta disposición para organizar, articular o descargar las tensiones.

"Cuerpo es organismo significado y con capacidad significante. Ser significante es que la huella de lo intersubjetivo se halla en la constitución y funcionamiento del organismo, tanto en su comportamiento interno como en cualquier conducta externa. La capacidad significante de un cuerpo es su posibilidad de modelar la erotización para reproducir o producir algo -conductas manifiestas o internalizadas-. La aptitud significante implica que el organismo, que así se va haciendo cuerpo, puede organizar y manejar tensión más allá de su distribución espontánea" (Benbenaste 1995, p.91).

Trabajar con la noción de estrategias de pensamiento en el aula significa pensar qué papel juegan allí las relaciones interpersonales presentes, de acuerdo a la singularidad psíquica de alumnos y docentes, en estrecha interrelación con los conocimientos que circulan y las normas -explícitas e implícitas-, que regulan los movimientos áulicos. En ese espacio interactúan distintas vinculaciones a las que llamamos *configuración áulica* (Busani, Rodríguez y Marrón, 2002), puesto que se con-figura una serie de representaciones, tanto en los alumnos como en los docentes, que contribuyen a facilitar o dificultar en el alumno, el camino para acceder creativamente a los conocimientos propuestos por la escuela.

En la configuración áulica tiene lugar la producción de cada alumno de manera muy singular ante un mismo tema. La producción singular es la expresión de la relación que ha establecido cada educando con determinado objeto de conocimiento, es decir, si ha logrado conectar aspectos nuevos del tema con otros aprendidos con anterioridad o construidos espontáneamente en su vida cotidiana, en virtud de los sentidos que circulan. En la medida que los alumnos tengan la oportunidad de realizar conexiones significativas, irán superando la ansiedad que genera el encuentro con lo desconocido – y su resonancia en el cuerpo-, particularmente en los momentos pautados como *temas nuevos o evaluación* que resultan detonantes simbólicos y cognitivos, con diversos significados para las posibles articulaciones entre las estrategias de pensamiento y la creatividad de los alumnos.

Muchas veces en el aula, se produce una cuota adicional de ansiedad ligada a la disposición psíquica del alumno respecto de la tarea, que generalmente exige un tipo y ritmo de actividad homogénea para todos, lo que condiciona *las estrategias de pensamiento* de aquellos que no pueden amortiguar el monto de ansiedad generado, y renuncian o quedan *atrapados* por la angustia.

"Cuando uno está frente a un educando que desatiende o no concentra, es porque algunas pulsiones, algunas fantasías resuenan cuando el tema está teniendo que ver con ciertos significantes o con una exigencia que no puede soportar, porque está muy anclado en sus fantasías (Benbenaste 1995, p.96).

En ese clima educacional -percibido consciente o inconscientemente por el alumno-, circulan significaciones instaladas en el imaginario escolar como fracaso. Esas significaciones operan a modo de significantes lingüísticos amenazantes, tanto para la propia integridad psíquica del alumno, como para la posición social que el mismo ocupa en su grupo escolar y familiar. En tales momentos quedan implícitos otros sentidos que al no ser explícitos, circulan como una ilusión de conocimiento, que en realidad es seudoconocimiento (el término "seudoconocimiento" designa las formas que toma el conocimiento en el aula, como una mera reproducción de contenidos disciplinares transmitidos por el docente, sin participación de la creatividad y la dimensión simbólica corporal del alumno), y así vela los hechos que pretende develar (Busani 2003).

El modelo de las estrategias de pensamiento, otorga un lugar significativo al cuerpo del educando, como lugar de inscripción de los significantes que circulan en la cadena discursiva que atraviesa cada historia particular y social, dando lugar a diferentes modos de producción, según las resonancias que operan en él.

"[…] Aún cuando uno está produciendo y pensando en el plano más científico posible, no escapa a que cada vez que pronuncia un concepto, tiene una resonancia en su propio cuerpo, resonancia asociada a la historia de ese cuerpo, a lo que ese cuerpo está transitando en la vida y a la historia que le aconteció desde que nació. Uno no piensa en cualquier lado, piensa en el cuerpo" (Benbenaste 1996, p.54).

La escuela, al manejarse con un modelo exclusivamente cognitivo del aprendizaje, no sólo deja afuera la singularidad psíquica del educando, sino que también opera y cumple los objetivos propios del poder como micropoder, a los fines de sostener y reproducir la constitución de un sujeto fragmentado y sujetado hegemónicamente.

Cuando Foucault (1988) se plantea cómo analizar el poder, propone no buscarlo en su centro -en formas reguladas y explícitas de poder- sino buscarlo en las extremidades, en las terminaciones, donde, trayendo una imagen de la circulación corporal, sostiene que el poder se hace capilar. Es el despliegue de pequeñas maniobras, pequeñas estrategias, algunas tácticas, algunos funcionamientos, que constituyen una red de relaciones siempre en actividad, en permanente tensión (Fossati y Busani, 2005). Es justamente esta forma de manifestación del poder, en pequeñas acciones, a veces desapercibidas, a veces naturalizadas, o llenas de buenas intenciones –micropoder, en el sentido foucaltiano del término-, el que pudimos detectar durante el transcurso de las observaciones de clases en escuelas de Viedma. El poder así entendido, se lo puede apreciar actuando en la escuela, en clara conexión con el planteo puramente cognitivo del aprendizaje, sirviendo de alianza acrítica para reproducir formas estandarizadas y homogéneas de conductas, a fin de disponerlas a la obtención de determinados resultados en el aprendizaje de los alumnos. Aquí se puede ver una estrategia certera del micropoder que disciplina al cuerpo, lo manipula, lo vuelve dócil y lo hace producir en función de las demandas del mercado, mientras le enseña a pensar en una única dirección -hegemónica-. Esto no sucedería si previamente no se hubiera instalado en la cultura como discurso verdadero, que el cuerpo es cuerpo puramente biológico, que el cuerpo no tiene nada que ver con el sujeto (Fossati 2003).

Hay también una penetración no discursiva en la subjetividad en la que interviene de manera decisiva la interacción social propia de la escuela, en relación con el uso, distribución y formas de habitar el espacio; la organización y distribución del tiempo en relación con la creación de ritmos de trabajo, descanso, creatividad, etc. (Fossati y Oyola 2003).

En nuestra investigación pudimos observar cómo queda afuera de consideración -pero dentro de las prácticas del micropoder-, el cuerpo del alumno como portador de identidad, de significados que remiten a su singularidad y a lo que el sujeto alumno puede manifestar, como resistencia, en ese clima que lo percibe adverso para ser creativo y auténtico: ansiedad, tensión, rigidez, desatención, aburrimiento, etc. Así por ej., la programación y realización de tareas -que tienden al aprendizaje-, se organizan con un enfoque serial; se llevan a cabo con ejercicios rutinarios y de forma homogénea para todo el curso; las consignas remiten a una única respuesta posible y si algún alumno realiza una producción atípica, novedosa, resulta cuestionado. Estas acciones, que limitan la posibilidad de los educandos creativos, de enfrentarse con lo desestructurado para hacer la experiencia de organizarlo y realizar sus producciones en libertad y con autonomía, en realidad tienden a nivelar en función de una supuesta mayoría homogénea. En ese clima sólo se aprende qué es válido pensar, qué está permitido sentir y expresar, qué está legitimado experimentar, dando cuenta de cómo se articula en la escuela, el aprendizaje cognitivo y el ejercicio del micropoder.

CONCLUSIONES

Las vicisitudes por las que atraviesa el sujeto en el proceso de subjetivación, van delineando patrones significantes que le permiten armarse de un amplio espectro de posibilidades de representaciones. Su capacidad significante le posibilita además, diferenciar las representaciones del mundo objetivo de aquéllas de su propio cuerpo, aunque se hallen vinculadas próximamente. Si las representaciones se modulan con los vaivenes del erotismo, es decir, con las erotizaciones del organismo devenido cuerpo, en ellas existe una proporción de tensión relacionada con las posibilidades modulatorias del cuerpo para otorgar sentido (*lo que definimos como sentido es, en términos psicoanalíticos de Benbenaste, el deseo -o su curso metonímico- sosteniendo el trayecto de una lógica objetiva, sea intuitiva o pensada*), a sus aprendizajes. Tanto es así que toda representación que tienda a formular un pensamiento o concatenar un razonamiento, se inscribirá dentro de una determinada banda erótica ligada a la experiencia de satisfacción del sujeto, más que a su valor cognitivo. Por ello no es posible, desde esta perspectiva, plantear el aprendizaje, desde un desarrollo de estructuras puramente cognitivas, que deje afuera el deseo ligado al cuerpo/sujeto, es decir ligado a un organismo significado y con capacidad significante.

El niño ingresa a la escuela *portando* un nombre que lo identifica, pero también un cuerpo que lo *designa sujeto* en virtud del proceso de inscripción de los significados otorgados en la matriz intersubjetiva básica, la cual a su vez está permanentemente atravesada por los significados culturales, sociales y políticos, hegemónicos en relación con el momento histórico que viene atravesando. El ingreso y el tránsito por la escuela tiene objetivos explícitos y específicos, pero allí

“cada niño es un sujeto singular que, además de tener una particular estructura cognitiva, se relaciona de diferente manera con cada objeto de conocimiento, porque también experimenta placer cuando se vincula con las tareas que le convocan algún sentido” (Busani 1998, p.14), de la misma manera que experimenta ansiedad cuando no puede resolver aquello que se le solicita. Ese sujeto que *debe* apropiarse de los conocimientos escolares no deja afuera su historia singular ni su cuerpo/sujeto, devenido tal por efecto de los recortes que lo simbólico ha producido en él.

La escuela establece ritmos colectivos y obligatorios impuestos desde el exterior; obliga a ocupaciones determinadas, regula los ciclos de repetición, otorga el mismo tiempo cronológico para resolver las tareas propuestas, sin respetar los tiempos lógicos de la singularidad psíquica de cada educando. Estas acciones actúan sobre el cuerpo de los sujetos, sobre sus esquemas de pensamiento, sus posibilidades simbólicas, limitan su imaginación y como consecuencia, los sujetos con altas capacidades no se animan a lanzarse a la aventura de aprender creativamente.

Finalmente, podemos afirmar con Liliana Sanjurjo (1997) cuando se expresa acerca de las concepciones cognitivas del aprendizaje como aquellas que consideran al sujeto que aprende, sólo como un sujeto epistémico, como una gran estructura cognitiva, sin cuerpo, sin deseo, sin intereses ni necesidades. Este quizá sea uno de los riesgos más grandes que puede haber producido el gran impacto de las teorías cognitivas, actuando como soporte del ejercicio del micropoder en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS

Benbenaste, N. (1995): Sujeto= *política x tecnología / mercado*. Buenos Aires: UBA – CBC.

Benbenaste, N. (1996): *Singularidad psíquica y sus formas operativas*. UNLZ. Mimeo.

Busani, M. (1998): *La escuela y los deberes*. Revista Aprendizaje Hoy Nº 39, Año XVIII, Edit. Alejandro Morgantini, Buenos Aires.

Busani, M.; Rodríguez, L. y Marrón, F. (2002): *Evaluar sí... ¿Pero qué*? Revista Aprendizaje Hoy Nº 53, AÑO XXII, Edit. Alejandro Morgantini, Buenos Aires.

Busani, M. (2003): *Propiciar el aprendizaje, evaluar y ¿evaluarse?* Memorias del Congreso de Evaluación de la Función Docente. Temuco, Chile. www.edu.ufro.cl/ciefd

De Lajonquière, L. (1996): *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Fossati, Mª .C. (2003): *El proceso de enfermar en el docente como modo de resistencia a sus condiciones de trabajo. De la actuación de la resistencia a la elaboración de prácticas contrahegemónicas*. UNC. Facultad de Ciencias de la Educación.

Fossati, Mª .C. y Busani, M. (2005): *Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela.* Revista Pilquén. Sección Psicopedagogía. Año VI, Nº 1. CURZA – UNCo.

Fossati, Mª .C. y Oyola, C.A. (2003): *La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación - Su aplicación al ámbito educativo*. Revista Pilquén Nº5. Viedma, Universidad Nacional del Comahue - CURZA.

Foucault, M. (1980): *Historia de la sexualidad*, Madrid, Siglo XXI. Volumen I.

Foucault, M. (1988): *Vigilar y castigar*. México, Siglo veintiuno.

Foucault, M. (2001): *El sujeto y el poder*. En Dreyfus, Rabinow y Foucault: *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica.* Buenos Aires, Nueva Visión.

Freud, S. (1910): *Tres ensayos para una teoría sexual*. Obras Completas. Biblioteca Nueva. Madrid, España.

Oyola C. y Fossati, Mª .C. (2000): *El cuerpo/sujeto en las prácticas escolares; ausencia y exclusión en la investigación de la calidad educativa.* Revista Pilquen, N°3. Viedma: UNC - CURZA.

Sanjurjo**,** L. (1997): Aportes de la Psicología genética y del psicoanálisis a la pedagogía. En “El sujeto del aprendizaje en la institución escolar”. Homo Sapiens Edic. Rosario.

AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM MATEMÁTICA EM UM PROGRAMA DE ATENDIMENTO A ALUNOS PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES

Marli Alves Flores Melo
Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal
Programa de Mestrado em Educação
Universidade Católica de Brasília (Brasil)
floresmarli@brturbo.com.br

Eunice M.L. Soriano de Alencar, Ph.D.
Universidade Católica de Brasília (Brasil)
ealencar@pos.ucb.br

RESUMO

O estudo teve como objetivos principais avaliar as práticas pedagógicas utilizadas em Matemática em um programa de atendimento a alunos portadores de altas habilidades e ainda identificar se as referidas práticas espelhavam o Modelo de Enriquecimento Escolar adotado. Participaram do estudo 37 sujeitos, sendo dez professores de sala de recursos, oito professores de Matemática de salas de aula regular, dez alunos que participavam do programa e nove mães desses alunos. Utilizou-se a entrevista semi-estruturada para coleta de dados, os quais foram analisados por meio de análise de conteúdo. Os resultados sinalizaram que as atividades em Matemática desenvolvidas pelos professores em sala de recursos atendiam apenas parcialmente às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades. Foi também constatado que a percepção dos professores, alunos e suas mães sobre o Modelo de Enriquecimento Escola era positiva. Notou-se ainda falta de informações a respeito dos objetivos e atividades desenvolvidas em sala de recursos por parte dos professores das salas de aula regular.

Trabalho baseado em Dissertação de Mestrado em Educação da primeira autora sob orientação da co-autora.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, observam-se grandes avanços nos estudos relativos à superdotação, sobretudo pesquisas envolvendo aspectos que tratam de propostas educacionais e de currículos inovadores. Esta tendência se justifica especialmente em função da consciência crescente das vantagens para o país, que possibilita aos estudantes mais capazes e talentosos, a realização de suas potencialidades (Alencar & Fleith, 2001).

Nota-se que, no Brasil, o interesse pela educação do superdotado é antigo e as primeiras publicações a respeito das necessidades educacionais de alunos com altas habilidades foram de autoria de Helena Antipoff, professora de origem russa, que chegou ao país em 1929, após estudar na França e Suíça, onde desenvolveu estudos sobre inteligência. No Brasil, essa educadora deu continuidade a seus estudos, com várias publicações nas décadas de 1930 e 1940, chamando a atenção

para a necessidade de uma identificação precoce do superdotado e de serviços educacionais para os alunos que se destacavam por habilidades e talentos especiais (César, 1977).

Distintos documentos do governo brasileiro têm apresentado as políticas referentes à educação do superdotado e talentoso. Um desses documentos "A Hora do Superdotado". Uma Proposta do Conselho Federal de Educação (Conselho Federal de Educação, 1987) descreve critérios para a identificação do superdotado, modalidades de programas, recomendações relativas ao atendimento ao superdotado, além da definição de superdotado proposta para o país. Mais recentemente, em 1995, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou novo documento delineando as políticas educacionais e diretrizes para a educação do aluno superdotado e talentoso, tendo, no mesmo, introduzido o termo "altas habilidades" (Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, 1995).

Há, no país, distintos programas para alunos com altas habilidades, como, por exemplo, o desenvolvido pelo Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET, em Minas Gerais (Guenther, 2000), o Programa Objetivo de Incentivo ao Talento – POIT (Cuppertino, 1998) e o desenvolvido pelo Instituto Social Maria Theles – SMART (Guimarães, no prelo). No sistema público de ensino, destaca-se o Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Este programa, iniciado em 1975, vem implementando, desde 2001, o Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli e Reis (1996, 1997 e 2000) em salas de recursos, localizadas em distintas escolas do ensino regular, contando com professores preparados para oferecer atividades que promovam o desenvolvimento de distintas habilidades e talentos (para uma descrição deste e de outros programas, ver Alencar & Fleith, 2001, 2002; Fleith & Alencar, 2004).

Nota-se, no Brasil, entretanto, reduzido número de estudos empíricos com o objetivo de investigar distintos aspectos relativos à superdotação, em especial, estudos avaliativos de programas que vêm sendo implementados. Com vistas à contribuir nesta direção, foi desenvolvido o presente estudo que teve como objetivos principais avaliar as práticas pedagógicas utilizadas em Matemática em um programa de atendimento a alunos portadores de altas habilidades e ainda identificar se as referidas práticas espelhavam o Modelo de Enriquecimento Escolar adotado.

As seguintes questões de pesquisa foram examinadas:

1. Segundo professores mediadores de sala de recursos, as práticas pedagógicas para a área acadêmica de Matemática, nessas salas do Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos, diferenciam-se das práticas trabalhadas nas salas de aula regular?
2. Qual é a percepção de professores de sala de recursos a respeito das práticas pedagógicas utilizadas em Matemática, com o Modelo de Enriquecimento Escolar adotado no Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos?
3. Os professores das salas de aula regular têm conhecimento do Modelo de Enriquecimento Escolar adotado no Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos? Em caso positivo, como percebem as práticas pedagógicas que estão sendo implementadas?

4. Qual é a percepção dos alunos que participam do Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos das práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas em Matemática, com a implementação do Modelo de Enriquecimento Escolar adotado?
5. Os pais ou responsáveis pelos alunos atendidos no Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos têm conhecimento das práticas pedagógicas utilizadas em Matemática com a implementação do Modelo de Enriquecimento Escolar adotado? Em caso positivo, qual a opinião dos mesmos a respeito das referidas práticas?

METODO

Participantes

Participaram deste estudo 37 sujeitos, assim definidos: (a) dez professores mediadores responsáveis pelo atendimento de Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos em Matemática nas salas de recursos; (b) oito professores que lecionam Matemática na rede pública de ensino, nas salas de aula regular de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental; (c) dez alunos de 5ª a 8ª séries que freqüentam o *Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos* em Matemática da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; (d) nove mães dos respectivos alunos.

Entre os professores mediadores de matemática das salas de recursos sete eram do gênero feminino e três do gênero masculino, com idade média de 41,6 numa amplitude de 29 a 55 anos. Quanto ao grau de escolaridade, todos eram especialistas nas áreas de suas graduações, sendo que seis tinham-se graduado em Matemática, um em Química, um em Física, um em Biologia, um em Engenharia Agronômica, com curso adicional em Ciências Físicas Biológicas. O tempo médio de magistério desses professores era de 16,3 anos, variando de 7 a 27 anos. Atuavam entre 1 a 10 anos em salas de recursos, com uma média de 3 anos.

Os professores de Matemática das salas de aula regular (quatro do gênero masculino e quatro do gênero feminino) tinham em média 38,6 anos, numa amplitude de 20 a 49 anos. Quanto ao grau de escolaridade, um tinha o título de Mestre em Educação, quatro eram especialistas na área de Matemática e três possuíam Licenciatura Plena em Ciências. O seu tempo médio de magistério era de 12, 5 anos, variando de 7 a 18 anos.

Os alunos do programa que integraram a amostra freqüentavam uma das salas de recursos da rede pública de ensino, entre as 16 existentes. Oito desses alunos eram do gênero masculino e dois do gênero feminino. A idade média era de 12,3 anos, variando de 11 a 15 anos. No momento da coleta de dados, um cursava a 5ª série, quatro a 6ª série, quatro a 7ª série e um a 8ª série. Freqüentavam salas de recursos há 3,5 anos em média, com uma amplitude de 2 a 5 anos.

As mães tinham em média 39,7 anos, com amplitude entre 34 a 47 anos. No que diz respeito à escolaridade, uma era graduada em Pedagogia, três concluíram o Ensino Médio e cinco o Ensino Fundamental. Quanto à profissão, uma era professora de 1ª a 4ª série na rede pública de ensino, uma micro-empresária no ramo de confecções femininas, uma comerciante autônoma e seis autodenominaram-se “do lar”.

Instrumento

Foi utilizada entrevista semi-estruturada para a coleta de dados junto aos participantes do estudo.

Os protocolos de entrevista foram construídos com base na literatura a respeito da superdotação, incluindo-se os estudos da autoria de Alencar (1986), Alencar e Fleith (2001), Fleith (1999) e do Modelo de Enriquecimento Escolar (Renzulli & Reis 1996, 1997 e 2000).

Preliminarmente, realizou-se um estudo piloto com o objetivo de identificar as questões que poderiam necessitar de reformulações, no sentido de assegurar a compreensão pelos participantes do estudo.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas *verbatim*. Utilizou-se análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (1979). Foi efetuada a categorização das respostas por meio de classificação das unidades de significação, levantando-se, a seguir, a sua freqüência.

Procedimentos

Antes de iniciar o levantamento de dados deste estudo, foram adotados os seguintes procedimentos:

(a) solicitação preliminar de autorização para coletar dados à Gerência de Apoio à Aprendizagem do Aluno Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;

(b) elaboração e encaminhamento de uma carta, a dez pais de alunos que participavam do referido programa, solicitando autorização para que seus filhos fossem entrevistados;

(c) pedido de colaboração aos pais de alunos, durante uma reunião convocada pela equipe da sala de recursos selecionada para a coleta de dados, na qual a autora expôs as razões da pesquisa e a relevância da participação de alguns deles na coleta de dados;

(d) contato pessoal com os professores do atendimento e da direção da escola onde está localizada a sala de recursos selecionada, para informar a respeito da pesquisa e solicitar a participação dos docentes;

(e) convite a dez professores de Matemática das salas de aula regular, via telefone, para participar da pesquisa;

(f) agendamento prévio das entrevistas, após concordância de cada participante, de acordo com disponibilidade de horário.

Resultados

Os resultados obtidos indicaram que, tanto os professores das salas de recursos e das salas de aula regular, como os alunos e suas mães, consideraram haver diferenças entre as estratégias propostas nas práticas pedagógicas em Matemática, utilizadas no programa para alunos com altas habilidades e no ensino regular. Muitas diferenças apontadas podem ser justificadas em razão do *Modelo de Enriquecimento Escolar* implementado nas salas de recursos não ser adotado nas salas de aula regular (Renzulli & Reis, 1996, 1997 e 2000).

A maioria dos professores mediadores de Matemática entrevistados descreveu o Modelo de Enriquecimento Escolar implementado, ressaltando, de forma distinta, a estrutura da concepção dos três anéis e as atividades de enriquecimento Tipo I, II e III. Além disso, os referidos professores apontaram alguns

aspectos indicadores da influência desse modelo sobre as práticas pedagógicas e atividades propostas nas salas de recursos.

Na Tabela 1, são apresentados os pontos positivos, segundo os professores mediadores de matemática das salas de recursos pesquisados.

Tabela 1

Pontos positivos apontados pelos professores das salas de recursos no desenvolvimento das atividades de Matemática, com a implementação do Modelo de Enriquecimento Escolar

Pontos Positivos	**f**	**%**
Permite ao professor:		
Tornar-se um aprendiz	4	30,80
Organizar as idéias matemáticas dos alunos	3	23,10
Relacionar a Matemática com outras áreas do conhecimento	2	15,30
Mudar a concepção dos modelos tradicionais na aplicação das atividades de Matemática	1	7,70
Ter uma visão holística do aluno	1	7,70
Abranger aspectos da maturidade	1	7,70
Oportunizar o *feedback* das atividades oferecidas em Matemática	1	7,70
Total de respostas	13	100

Nota. O total excede o número de entrevistados porque alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

Na Tabela 2, é apresentada a relação das dificuldades indicadas pelos professores medidores de matemática das salas de recursos pesquisados, com a implementação do Modelo de Enriquecimento Escolar adotado no Programa.

Tabela 2

Dificuldades apontadas pelos professores das salas de recursos no desenvolvimento das atividades de Matemática, com a implementação do Modelo de Enriquecimento Escolar

Dificuldades	**F**	%
Visualizar a intersecção no “Modelo Triádico”	4	25,00
Não ter o modelo implantado no ensino regular	3	18,75
Observar o aluno fora do ambiente da escola regular	3	18,75
Trabalhar com um modelo que não é implementado na sua totalidade	2	12,50
Vivenciar as atividades exploratórias em Matemática	2	12,50
Orientar os alunos em outras áreas	1	6,25
Adotar um modelo que traz mais discurso do que prática	1	6,25
Total de repostas	16	100

Nota. O total excede o número de entrevistados porque alguns professores apresentaram mais de uma resposta.

Quanto aos professores de Matemática das salas de aula regular os resultados indicaram uma falta de conhecimento desses profissionais acerca do Modelo de Enriquecimento Escolar adotado no programa. Foi constatado que esses professores não recebem informações sobre o programa, além de desconhecerem o porquê da existência das *salas de recursos*. Ainda declararam não terem

orientações a respeito de como as estratégias pedagógicas e as atividades são propostas para os alunos atendidos pelo programa. Verificou-se que não há conexão entre as estratégias pedagógicas e as atividades de Matemática implementadas no programa e o que é proposto no ensino regular. Observou-se, ainda, falta de comunicação mais sistematizada entre os professores mediadores de Matemática que atuam nas salas de recursos e os das salas de aula regular.

Pelos dados obtidos, ainda verificou-se que a maioria dos alunos do programa definiu o *Modelo de Enriquecimento Escolar* com base na concepção dos três anéis (comprometimento com a tarefa, habilidade maior e criatividade). Foi interessante notar que as respostas emitidas pelos alunos foram mais freqüentes para o anel da criatividade, em razão de a qualidade dos seus trabalhos, terem sido cobrados, neste aspecto, pelos professores mediadores de Matemática das salas de recursos.

Os alunos entrevistados revelaram ter pouco conhecimento a respeito dos objetivos específicos para as atividades de enriquecimento Tipos I, II e III, descritos no referencial metodológico do modelo implementando no programa. Do ponto de vista pedagógico e para efeitos de registros, constatou-se que os alunos nas salas de recursos eram incentivados pelos professores mediadores de Matemática a relatar, por escrito, os trabalhos matemáticos.

Constatou-se que as mães dos alunos, que constituíram a amostra deste estudo, tinham informações sobre o programa do qual o(a) filho(a) fora convidado a participar, tendo estas revelado que conheciam as salas de recursos freqüentadas pelos seus(suas) filhos(as). Algumas das mães expressaram ter conhecimento da superdotação do filho(a), bem como demonstraram conhecer parcialmente as estratégias pedagógicas propostas no programa para o desenvolvimento de atividades em Matemática. O nível de conhecimento que as mães demonstraram ter sobre o programa (o Modelo implementado) e sobre alguns tópicos que envolvem a área da superdotação é positivo. Ainda, com relação às mães, observou-se que elas tinham uma noção do *Modelo de Enriquecimento Escolar* implementado, identificando os elementos que compõem a estrutura dos três anéis, com destaque para a habilidade acima da média e criatividade. Com relação às atividades de enriquecimento Tipo I, II, III, propostos no Modelo, detectou-se, pelos dados coletados, que as mães de alunos declararam desconhecer como são utilizados no programa, no entanto identificam alguns dos projetos de pesquisas desenvolvidos por seu filho(a) nas salas de recursos.

Verificou-se, nos resultados deste estudo, que vários professores mediadores de Matemática das salas de recursos, apresentavam dificuldades para desempenhar esta função, quando indicaram que não foram preparados para atuar em outras áreas do conhecimento, para buscar subsídios às atividades exploratórias (Enriquecimento do Tipo I) e, assim, poderem auxiliar os alunos do programa a desenvolverem estratégias matemáticas, com soluções diferenciadas e criativas para os problemas e desafios matemáticos propostos. Por esta análise, observa-se que estes alunos, nas salas de recursos, demonstraram estar em sintonia com o que é definido para um contrato didático (Brousseau, em Silva, 2002), distinguindo-se da prática pedagógica comum aos professores de Matemática, que cumprem o contrato ministrando aulas expositivas e passando exercícios aos alunos que, por seu lado, também cumprem seu contrato resolvendo as questões como foram propostas.

Por esse caminho, percebe-se haver a compreensão do que acontece em uma transposição didática (Pais, 2002), quando se constatam que esses alunos, nas *salas de recursos,* agem de maneira diferenciada daqueles das salas de aula

regular, escolhendo com total liberdade os temas de suas pesquisas matemáticas e optando por métodos de seu interesse, que acabam gerando transformações em questões matemáticas, cujas soluções já eram conhecidas. Ao analisar-se este contexto, pode-se ainda afirmar que isto corrobora com a literatura na área da Didática e da Educação Matemática (Bordet, 1997; Chevallard, 1991; Franchi, 2002; Freitas, 2002; Muniz, 2001; Pais, 2001; Parra & Saiz 1996). Observou-se nesta investigação que os professores mediadores de Matemática das salas de recursos descreveram o *Modelo de Enriquecimento Escolar* implementado como o referencial teórico do programa, considerando-o de fundamental importância para trabalharem as atividades de Matemática nas referidas salas. Estes professores destacaram ainda a aplicabilidade do Modelo como uma grande referência para o desenvolvimento da potencialidade matemática dos alunos no programa. As respostas mais freqüentes dos professores mediadores de Matemática das salas de recursos foram relativas aos elementos que indicam o que produz a superdotação e que compõem a concepção dos três anéis (comprometimento com a tarefa, habilidade maior e criatividade). Acerca disso, apresentaram ter conhecimentos sobre a representação gráfica do “Modelo Triádico” (Renzulli & Reis, 1996; 1997 e 2000). Revelaram, também, certa dificuldade em visualizar a intersecção na concepção dos três anéis. Ademais, relacionaram os elementos que formam a concepção dos três anéis aos seguintes aspectos: comprometimento com a tarefa (aplicabilidade, regras, estímulo, referência, área de interesse), habilidade maior (desenvolvimento da potencialidade dos alunos em Matemática) e criatividade (mudança de foco do professor, prática enriquecedora, apresentação de idéias, realidade e criação, desenvolvimento e manutenção da criatividade).

Parte desses professores citaram a criatividade sempre que se referiam às produções matemáticas apresentadas pelos alunos nas salas de recursos. Estes professores também argumentaram que o modelo, teoricamente, é constituído de discursos fora da realidade educacional dos alunos, passa por inúmeras adaptações e, por esta razão, a sua implementação no programa não está sendo realizada na sua totalidade pelos professores mediadores de Matemática nesses locais. Dessa forma, as estratégias pedagógicas propostas e as atividades de Matemática desenvolvidas pelos professores nas salas de recursos atendem parcialmente as necessidades educacionais dos alunos que participam do *Programa de Atendimento aos Portadores de Altas Habilidades e Talentoso*s.

REFERÊNCIAS

Alencar, E.M.L.S. (1986): *Psicologia e educação do* superdotado. São Paulo; EPU.

Alencar, E.M.L.S. (2001): *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.

Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2001): *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.

Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2002). Trends in gifted education in south América: the Brazilian and Peruvian scenario. *Gifted and Talented International, 17*, pp.7-12.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bordet, D. (1997). Transposition didactique: une tentative d´éclaircissement. *DEES, 110,* pp.45-52.

Cesar, S. C. (1977). Educação dos superdotados. *Anais do II Seminário sobre Superdotados*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira para Superdotados.

Chevallard, Y. (1991): *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage edition.

Conselho Federal de Educação (1987). *A hora do superdotado. Uma proposta do Conselho Federal de Educação*. São Paulo: CERED.

Cuppertino, C.M. (1998). Afrontando la diferencia: um programa de apoyo para alumnos superdotados en edad escolar. *Ideacción, 12*, pp.12-19.

Fleith, D.S. (1999): Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. *Cadernos de Psicologia, 5*, pp.37-50.

Fleith, D.S. & Alencar, E.M.L.S. (2004): La educación de niños con talento en Brasil. En M. Benavides; A. Mas; E. Castro y R. Blanco: *La educación de niños con talento en Iberoamerica* (pp.79-91). Santiago, Chile: Editorial Trineo.

Franchi, A. (2002): Considerações sobre a teoria dos campos conceituais. Em Machado, S.D.A.: *Educação Matemática: Uma introdução* (2ª ed.) pp.155-208.São Paulo: EDUC.

Freitas, J.L.M. (2002): Situações didáticas. Em Machado, S.D.A.: *Educação Matemática: uma introdução* (2ª ed.) pp.65-87. São Paulo: EDUC.

Guenther, Z. (2000): *Desenvolver capacidades e talentos. Um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes.

Guimarães, C. (no prelo): Ismart – A catalyst for low income Young talents in Brazil. *Gifted Education International.*

Ministério da Educação (1995): *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades / superdotação e talentos.* Brasília: Secretaria de Educação Especial.

Muniz, C.A. (2001): *Educação e linguagem matemática.* Módulo I - PIE. Brasília: UNB.

Pais, L.C. (2001): *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica.

Pais, L.C. (2002): Transposição didática. Em Machado, S.D.: *Educação Matemática: uma Introdução.* (2ª .ed.) pp.13-40, São Paulo: EDUC.

Parra, C & Saiz. I. (1996): *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Renzulli, J.S. y Reis, S.M. (1996): El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En Yolanda Benito: *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (2ª .ed.) pp.261-304). Salamanca: Amarú ediciones.

Renzulli, J.S. & Reis. S.M. (1997): The schoolwide enrichment model: New direction for developing high and learning. In N. Colangelo & G.A. Davis: *Handbook of gifted education* (2ª .ed.) pp.136-154. Boston: Allyn and Bacon.

Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (2000): The schoolwide enrichment model. In F.J. Monks; K.A, Heller; R.J. Sternberg & R.F. Subotnik: *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed.) pp.367-382. Oxford.

Silva, B.A. (2002): Contrato didático. Em Machado, S.D.A.: *Educação Matemática: uma introdução.* (2ª . ed.) pp.43-64, São Paulo: EDUC.

PASANTÍAS PARA PROFESORES DEL SISTEMA ESCOLAR REGULAR, EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE ALUMNOS CON TALENTOS: RESULTADOS E IMPACTOS DE SU IMPLEMENTACIÓN (1)

Violeta Arancibia Clavel
Catalina García Gómez
María Francisca Domínguez

Pontificia Universidad Católica de Chile
Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos
Santiago (Chile)
cigarcia@uc.cl

RESUMEN

El Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la Universidad Católica de Chile, desarrolló las Pasantías PENTA UC (2), un innovador programa de perfeccionamiento para profesores del sistema escolar, quienes asisten durante un semestre a un curso dictado por académicos de la Universidad para escolares talentosos. Allí profundizan sus conocimientos teóricos y prácticos, acceden a nuevas prácticas pedagógicas, y generan un proyecto que deben realizar en sus establecimientos educacionales.

Este trabajo da a conocer los resultados e impactos obtenidos en los profesores y en sus sistemas educacionales, a partir de la implementación de la Pasantía. Se utilizó metodología cuantitativa y cualitativa, con una muestra de 34 profesores, y la información fue recolectada a partir de observación de clases, encuestas, pruebas de conocimiento y pautas de registro. Se observó que los profesores aumentan su nivel de conocimiento, aprenden herramientas pedagógicas, miran con nuevos ojos los talentos y habilidades de sus alumnos, y generan proyectos motivantes y pertinentes a su realidad. El seguimiento mostró que los profesores incorporan estos aprendizajes a su práctica pedagógica. Implementan sus proyectos y sus estudiantes aprenden los contenidos y se muestran motivados, y los directivos valoran la experiencia. Algunos profesores encuentran dificultades, pero buscan nuevos modos de llevar a cabo su proyecto. La Pasantía PENTA UC aparece como una estrategia de perfeccionamiento docente que puede contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, desde las experiencias de la educación de talentos.

INTRODUCCIÓN

Los profesores son actores fundamentales en el proceso educativo pues son quienes transforman las metas y principios educacionales en aprendizajes y desarrollo de los estudiantes. Para lograr una educación de calidad que sea efectiva, es fundamental un desarrollo docente permanente y acorde a las necesidades educacionales, que promueva mejores logros educacionales en los estudiantes.

La experiencia en el ámbito del perfeccionamiento docente muestra que las acciones en esta línea no han tenido los resultados esperados. Guskey (2002) señala que la revisión de investigaciones sobre el tema muestra consistentemente la inefectividad de éstos ya que fracasan en lograr la transferencia del aprendizaje del profesor a su práctica cotidiana y en tener efectos en los aprendizajes de los alumnos.

Sumado a lo anterior, se requiere en los establecimientos educacionales, profesionales que reconozcan la necesidad educativa especial de aquellos alumnos con alto potencial de aprendizaje y gran motivación por aprender. Sin embargo, la formación de los docentes no incorpora estos temas, quedando entonces la idea de que los alumnos más capaces, son aquellos que no requieren del profesor.

Frente a este problema, el Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la Universidad Católica, ha diseñado, implementado y evaluado, una propuesta de perfeccionamiento docente, las Pasantías PENTA UC, como una alternativa viable para lograr resultados efectivos en los profesores, que impacten en su labor escolar para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Con esta propuesta, se busca que los profesores profundicen en sus conocimientos teóricos y prácticos dentro de su disciplina, aprendan herramientas metodológicas que sean un aporte a su quehacer pedagógico, y reflexionen sobre el aprendizaje y sobre las diferencias entre los estudiantes, reconociendo y valorando a los alumnos talentosos como estudiantes que requieren de oportunidades para desarrollar su potencial. Se busca además, que esta experiencia de perfeccionamiento para los profesores, impacte positivamente en su quehacer escolar, aportando así a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

El presente trabajo da a conocer los resultados e impactos obtenidos al implementar el sistema de Pasantías PENTA UC con profesores del sistema escolar, analizando el cumplimiento de sus objetivos, y las posibilidades de generar nexos entre la educación regular y la educación especial para alumnos con talentos académicos, que favorezcan los aprendizajes.

DESARROLLO

El perfeccionamiento de los profesores, es una gran preocupación educacional, pues se requiere de estrategias efectivas. Las Pasantías PENTA UC apuntan a buscar una alternativa de perfeccionamiento que supere elementos que han fracasado en otras experiencias, y que considere aquello descrito como favorable, ofreciendo a profesores del sistema escolar la posibilidad de actualizar sus conocimientos, adquiriendo herramientas que faciliten que este aprendizaje sea transferido a su práctica docente, marcando una diferencia en el aprendizaje de sus alumnos.

El Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos creó el Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos, PENTA UC, un programa de enriquecimiento

extracurricular para estudiantes entre 6º básico y IV medio (3), que ofrece una oportunidad educativa acorde a las necesidades de los alumnos académicamente talentosos, a través de una oferta semestral de aproximadamente 25 cursos en diversas áreas disciplinarias, que son Humanidades (Literatura, Filosofía, Historia); Ciencias Sociales (Psicología, Sociología, Economía); Ciencias Naturales (Química y Biología) y Matemática, Física y Astronomía. Los cursos ofrecidos tratan un tema disciplinario de manera profunda, dictados por docentes Universitarios, en dependencias de la Universidad Católica, lo que permite contar con recursos pedagógicos innovadores y actualizados. Los profesores del PENTA UC son seleccionados por su gran conocimiento de la materia que enseñan, su nivel de actualización y su gran motivación y compromiso.

Una de las mayores riquezas del PENTA UC es que permite el encuentro entre profesores expertos en un tema, altamente motivados por enseñar, y alumnos de alta habilidad intelectual, altamente motivados por aprender, lo cual tiene un valor formativo sumamente alto como contexto de perfeccionamiento docente.

Las Pasantías PENTA UC surgen entonces, con el objetivo de promover el desarrollo profesional de los profesores de manera que, a partir de la experiencia de asistir al Programa Educacional para Alumnos con Talentos Académicos, puedan transferir elementos enriquecedores a su práctica y favorecer el aprendizaje de los alumnos, tanto talentosos como no talentosos, de sus sistemas escolares regulares. Diversos planteamientos teóricos señalan que la educación de talentos puede ser un gran aporte a la calidad de la educación regular, y este Centro ha buscado favorecer esa transferencia, a través de su propuesta de Pasantías PENTA UC.

Aún cuando los talentosos tienen necesidades especiales, muchos de los elementos que son buenos para los talentosos, suelen ser también buenos para sus compañeros menos talentosos, y desde esta perspectiva, la educación general puede verse altamente beneficiada por las estrategias utilizadas en la educación dirigida a los individuos más capaces (Blumen-Pardo, 2002; Cropley & McLeod, 1986). La incorporación de estrategias más desafiantes, que apuntan a un aprendizaje más profundo pueden ser un input poderoso para la educación regular (Renzulli & Reis, 2002).

Por otra parte, la participación de profesores del sistema escolar regular en las Pasantías, abre la posibilidad de incorporar la educación de talentos como una necesidad en el sistema educativo, lo que es una necesidad urgente en Chile y en otros países de Latinoamérica.

Las Pasantías PENTA UC tienen como objetivo:

1. Contribuir al perfeccionamiento y actualización disciplinaria de los profesores.
2. Dar a conocer nuevas herramientas y estrategias metodológicas que permitan enriquecer su labor docente y le permitan la identificación y estimulación de la diversidad de talentos e intereses de los alumnos.
3. Promover la transferencia de los contenidos y estrategias de enseñanza aprendidas en el PENTA UC, a las clases regulares de los profesores.

La metodología de perfeccionamiento docente adoptada por las Pasantías PENTA UC corresponde a la observación en la práctica, de experiencias pedagógicas innovadoras, el análisis y la reflexión a partir de estas experiencias, facilitando así un desarrollo conceptual renovado y actualizado.

Ofrecen a los profesores la oportunidad de integrarse a un curso del PENTA UC elegido por ellos, como observadores – participantes, realizando las actividades al igual que los alumnos del programa, pero a la vez, observando los elementos que constituyen esta experiencia y reflexionando sobre ello desde su mirada profesional. Participan de este curso una vez a la semana, durante un semestre (4 meses), en paralelo con su práctica profesional en los establecimientos educacionales, lo que da tiempo necesario para aprender.

Además, cuentan con asesorías del docente a cargo del curso, ofreciéndose así la oportunidad de tener un intercambio con docentes universitarios expertos y motivados y tener acceso a bibliografía actualizada en los contenidos disciplinarios. Cuentan también con asesorías a cargo de un equipo de expertos en educación que apoya el proceso de aprendizaje y de elaboración de un proyecto de transferencia que deben diseñar durante estos 4 meses, para ser implementado en sus establecimientos educacionales en el semestre siguiente al término de la Pasantía PENTA UC.

Objetivos de la Investigación

1. Evaluar el nivel de aprendizaje de contenidos disciplinarios de los profesores participantes de la Pasantía PENTA UC.
2. Evaluar el aprendizaje de elementos metodológicos de los profesores participantes de la Pasantía PENTA UC.
3. Evaluar la calidad de los proyectos de transferencia elaborados por los profesores participantes de la Pasantía PENTA UC.
4. Conocer el nivel de satisfacción final de los profesores, al terminar el proceso de Pasantía PENTA UC.
5. Evaluar los impactos de la Pasantía PENTA UC en el sistema escolar de los profesores pasantes.

Metodología

Se utilizó metodología cualitativa y cuantitativa descriptiva, evaluando los procesos, los resultados y los impactos de éste en los profesores pasantes, así como en sus establecimientos educacionales, con una muestra de 34 profesores que realizaron una Pasantía PENTA UC.

Para recolectar la información, se utilizaron pruebas de conocimiento disciplinario, cuestionarios, pautas de evaluación, pautas de observación de clases y encuestas. Los datos fueron analizados obteniéndose categorías cualitativas descriptivas, así como porcentajes, frecuencias y diferencias significativas.

Resultados

Los resultados indican que la mayoría de los pasantes logra un aprendizaje de contenidos disciplinarios; existiendo heterogeneidad en el nivel de avance en cuanto a conocimiento de los contenidos disciplinarios del curso. A su vez, los profesores señalan que a partir de la experiencia de participar en los cursos para alumnos talentosos, y observar a un experto haciendo clases, han aprendido la

importancia y la manera de estructurar las clases de modo de favorecer el aprendizaje de los alumnos. Señalan también haber aprendido formas de interactuar con los alumnos, que los motive y mantenga su actividad en los objetivos instruccionales, en un contexto de apertura y respeto, fomentando la autonomía y el trabajo en grupos. Señalan haber aprendido a confiar en los estudiantes y su capacidad, tanto de aportar a la clase, como de lograr los aprendizajes. Señalan por otra parte, haber aprendido a incorporar una mayor diversidad de recursos pedagógicos que enriquezcan sus clases y que desafíen en mayor medida a los alumnos, como la tecnología. Por último, plantean haber aprendido a mirar a los alumnos reconociendo en ellos diferentes potenciales, descubriendo maneras de apoyarlos y fomentar su desarrollo, y reconociendo en los talentosos una necesidad especial.

Los profesores pasantes muestran una alta satisfacción con los diferentes aspectos de la Pasantía, con un nivel de satisfacción general de 88%. En la evaluación cualitativa, el aspecto más destacado se refiere a las asesorías metodológicas, el trato personalizado, y el seguimiento y la preocupación por su aprendizaje. El 76% considera la Pasantía mejor que otros perfeccionamientos.

Al evaluar el impacto de la Pasantía, los resultados muestran que un grupo importante logró realizar su proyecto. En estos casos, los profesores contaron con un apoyo de sus establecimientos, y obtuvieron resultados positivos en sus alumnos, quienes mostraron importantes avances en sus niveles de aprendizaje. Se observaron algunas dificultades en la implementación, que fueron superadas haciendo algunas modificaciones. Aquellos que no implementaron los proyectos, mostraron incorporación de estrategias y recursos nuevos a sus clases regulares, observando impactos positivos.

El 97% de los alumnos encuestados, participantes de los proyectos de transferencia, señaló que le gustó participar en el proyecto, principalmente porque aprendía mucho. Notaron en sus profesores un interés especial y consideran que aprendieron más que en sus clases regulares o habituales.

El 100% de los directivos encuestados opina que los profesores que participaron en las pasantías PENTA UC obtuvieron aprendizajes que los ayudan a mejorar su práctica docente, y notaron cambios en ellos como mejor organización del trabajo, incorporación de nuevas metodologías, una actitud investigativa ante la práctica y mejor relación con los alumnos.

El 100% de los pasantes encuestados que implementaron el proyecto creen que sus resultados fueron positivos, ya que los alumnos se mantuvieron motivados e interesados, más participativos, con más capacidad de reflexión y crítica, y se lograron avances en sus aprendizajes. Todos quisieran repetir la experiencia del proyecto de transferencia. El 83% de los profesores (considerando también a los que no implementaron el proyecto), cree que los aprendizajes del diseño del proyecto se tradujeron en cambios en su labor, pues aprendieron y pudieron poner en práctica nuevas metodologías; y aprendieron que los alumnos se motivan y aprenden si les presentan temas de interés, se respeta su ritmo de aprendizaje y hay recursos para desarrollarlos.

A partir de observaciones de clases (previo a la pasantía y al término de ésta), se observa que la mayoría de los profesores incorporan algunas modificaciones a su quehacer, que favorecen el aprendizaje de los alumnos. Entre los cambios, se observa que aumenta el uso del refuerzo, el tiempo usado en actividad instruccional, y la atención de los alumnos; el ambiente de trabajo es más agradable, y aumenta el esfuerzo de los alumnos por realizar bien las tareas.

Conclusiones

La evaluación del Sistema de Pasantías muestra que los profesores que participan del programa mejoran su nivel de conocimiento disciplinario, aprenden herramientas pedagógicas que son novedosas para ellos y aplicables a su realidad. Se observa que los profesores reflexionan sobre su práctica docente y sobre el aprendizaje que van adquiriendo durante el proceso de Pasantías. Estos aprendizajes permiten diseñar e implementar un proyecto para sus alumnos que es viable y de calidad, que surgen de la motivación de los profesores, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos y reconociendo en ellos diferencias de intereses, de potenciales y de talento, que requieren de atención diferenciada en el sistema escolar.

Al hacer un seguimiento, los profesores consideran que la pasantía y en especial elaborar un proyecto les ayuda a aprender y los motiva a incorporar cambios a su labor, lo que se observa en sus clases regulares. La mayoría de los diferentes actores consideran las Pasantías PENTA UC como una forma de perfeccionamiento docente innovadora y enriquecedora para la práctica de los profesores y el aprendizaje de los alumnos.

Los alumnos aprendieron, y evalúan de manera muy positiva la experiencia de participar en el proyecto de transferencia de los profesores pasantes. Los alumnos sí participaron activamente de los proyectos, incluso en los extracurriculares (además de sus clases regulares), lo que destaca y refuerza que los estudiantes sí están motivados por aprender y que requieren de atenciones diferenciadas, según sus capacidades y motivaciones.

Estos resultados muestran que las Pasantías PENTA UC pueden contribuir a las propuestas de perfeccionamiento, y al mejoramiento de la calidad de la educación. Muestran que el contexto de un programa de educación de alumnos con talentos académicos, permite la transferencia de aspectos que favorecen los aprendizajes de todos los alumnos. Son los recursos de la educación de talentos, en términos de generar un proceso de enseñanza – aprendizaje óptimo, lo que permite el éxito de esta propuesta, motivando a los profesores a aprender y a descubrir a sus alumnos, buscando activamente las maneras de brindarles oportunidades para el desarrollo de sus talentos y habilidades. Por último, la Pasantía PENTA UC se transforma en una manera de mostrar la necesidad de atender a los alumnos talentosos y por tanto, de trabajar con profesores capacitados, que puedan incorporar estrategias diferenciadas al sistema escolar regular.

Anexo

1.- El estudio fue realizado con financiamiento de FONDEF de CONICYT. Forma parte del Proyecto FONDEF DO2I1039 “Evaluación de un Modelo de Identificación y Educación de Escolares con Talentos Académicos, para su transferencia a organismos educacionales en Chile y Latinoamérica”.
2.- PENTA UC: Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
3.- En el sistema educacional chileno, los alumnos tienen 12 años de escolaridad. Un primer ciclo básico, de 1° a 8° básico, y un segundo ciclo, de I a IV medio.

O ATENDIMENTO A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: HISTÓRIA, AÇÕES E SERVIÇOS NO ESTADO DO PARANÁ-BRASIL

Silvia Helena Altoé Brandao
Nerli Nonato Ribeiro Mori
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Universidade Estadual de Maringá (Brasil)
shabr@uol.com.br

RESUMO

As pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são vistas e compreendidas de diferentes formas, em diferentes contextos sócio-históricos, ao longo da história da humanidade. Os serviços e atendimentos oferecidos têm como objetivo contribuir com o desenvolvimento pleno de habilidades que se manifestam no processo de crescimento do indivíduo, principalmente na infância e adolescência. Este texto apresenta uma retrospectiva histórica de fatos que marcaram os atendimentos a estas pessoas no mundo, no Brasil e mais especificamente no estado do Paraná, com recentes acontecimentos e ações concretas. A educação escolar para alunos com (AH/SD) na rede pública de ensino do estado do Paraná, é realizada através de intervenções educacionais na sala de aula, apoio especializado em horário contrário a série que o aluno freqüenta, em Sala de Recursos e aceleração de períodos escolares. Consiste numa prática nova, que teve seu início em 1998, com os primeiros cursos de capacitação para educadores, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, através do Departamento de Educação Especial, e vem ampliando suas ações, fundamentando-se em estudos e pesquisas científicas desenvolvidas na atualidade.

INTRODUCCIÓN

A atenção aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto educacional brasileiro apresenta-se como uma preocupação urgente, que demanda estudos, pesquisas, implantação de políticas públicas e ações concretas. Este é um tema pouco discutido, comentado e estudado nos meios educacionais. O sistema educacional tem o dever de atender a todos, assim, precisa atribuir devida importância a estes alunos, considerando-os como pessoas com necessidades educacionais específicas. Este texto versa sobre fatos históricos que marcaram o atendimento a estas pessoas, considerando esta prática desde a história geral da humanidade até o presente momento no Brasil e mais especificamente no estado do Paraná.

UM POUCO DE HISTÓRIA

O interesse e a valorização em relação às pessoas com AH/SD, modificaram-se ao longo da história da humanidade, dependendo do momento histórico e da cultura vigente. As pessoas excepcionais, que se destacaram por suas habilidades extraordinárias, sempre foram observadas com curiosidade e dúvida. Registros sobre o assunto associam investigações a respeito da inteligência humana, superdotação e educação.

Para compreender melhor esta história, vale analisar três quadros com os principais fatos que a marcaram, no mundo e no Brasil, a partir de informações consultadas em, Alencar & Fleith (2001), Renzulli (2004), Virgolim (1997), Pérez (2004) e documentos do Ministério da Educação e Cultura, bem como no Estado do Paraná, com dados obtidos junto ao Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação:

No Mundo:

História Antiga: a cultura grega deu grande atenção à inteligência superior, o que justifica o expressivo número de filósofos, matemáticos, astrônomos que muito contribuíram para a humanidade há milhares de anos.

Platão defendia a idéia de que as pessoas com inteligência superior deveriam ser identificadas na primeira infância e preparadas para serem líderes, chamando-as de "crianças de ouro".

2200 aC: de acordo com Renzulli (1978), os chineses, elaboraram um exame para selecionar crianças e jovens que se destacavam ao demonstrar capacidade superior. Os melhores eram enviados à Corte para receberem atendimento especial (Alencar & Fleith, 2001).

Séculos XV e XVI: as pessoas excepcionais eram consideradas bruxas, tomadas pelo demônio e perigosas à sociedade, sendo por isso, retiradas do convívio comum.

Renascimento: com a influência das teorias que valorizavam a observação e a classificação, todo tipo de desvio, tanto abaixo como acima do comum, era interpretado como doença nervosa, desequilíbrio ou instabilidade mental. Estas idéias contribuíram para a concepção de que crianças precoces eram diferentes, fisicamente frágeis e estavam destinadas a ter problemas emocionais.

1869: na Inglaterra, Frances Galton publica "*Hereditary Genius*", defendendo a idéia da transmissão hereditária das habilidades mentais, tal como dos traços físicos. Introduziu a estatística às ciências sociais e a psicometria como método para o estudo das diferenças intelectuais.

1880: nos Estados Unidos, J.M. Cattell utiliza testes psicométricos em doentes mentais, influenciado pelas idéias de Galton.

1904: na França, Alfred Binet e Theodore Simon, por solicitação do Ministério da Instrução Pública de Paris, desenvolvem os primeiros testes de inteligência para identificar crianças com dificuldades de aprendizagem – A Escala Binet de Inteligência.

1911: na Alemanha, o termo QI é criado por William Stern, que desenvolveu o conceito de Quociente Mental ou Intelectual, equação resultante da Idade Mental dividida pela Idade Cronológica, multiplicada por 100.

1916: nos EUA, Lewis M. Terman se interessou pelo estudo das inteligências superiores e propôs a Escala Stanford-Binet, na Universidade de Stanford.

1921: Terman inicia a mais longa pesquisa longitudinal com superdotados que continua até os dias atuais. Pesquisou crianças com QI igual ou superior a 140, tendo concluído que o QI continua a elevar-se ao longo da vida. Os estudos de Terman contribuíram também para elucidar as idéias preconceituosas sobre superdotação e problemas afetivo-emocionais. Participaram de seu estudo 1528 crianças com aproximadamente 12 anos. Ao longo de seis décadas de pesquisa verificou que a incidência de mortalidade, enfermidade, delinqüência, insanidade e alcoolismo eram inferiores aos índices da população em geral.

1924: na Rússia, Vygotski alerta sobre a consideração das influências do ambiente para o desenvolvimento humano, destacando a aprendizagem como o processo que eleva o desenvolvimento das funções mentais superiores.

1936: na Suíça, Piaget apresenta a idéia de que o funcionamento mental depende do ambiente e não somente da influência genética, privilegiando o processo de desenvolvimento humano e não o produto. Neste mesmo ano, Thurstone, nos EUA, apresenta sua teoria sobre as habilidades mentais primárias, considerando sete tipos de inteligência.

Década de 40: nos EUA, a Professora Leta Hollinghworth, da Universidade de Colúmbia, alerta para a necessidade de a escola tomar para si a responsabilidade de educar crianças com inteligência superior, através de um currículo diferenciado tanto em profundidade quanto em rapidez, considerando as diferentes habilidades.

Final da década de 60: nos EUA, Joseph S. Renzulli inicia suas investigações sobre o superdotado. Neste período iniciam-se também, de maneira ampla, os atendimentos educacionais para estes alunos.

1972: Relatório Marland: uniu educadores e formadores de políticas públicas norte americanos, interessados na educação de superdotados.

1975: Israel, primeira Conferência Mundial sobre Superdotação.

1994: Espanha – Declaração de Salamanca – conceito de inclusão.

No Brasil:

1924: registro das primeiras validações de testes de inteligência americanos em Recife e no antigo Distrito Federal.

1929: Helena Antipoff realiza as primeiras pesquisas sobre superdotação no Brasil. Em 1930/40 destaca a importância do atendimento a estas pessoas.

1931: Leoni Kasef lança o livro: “Educação dos Supernormais”

1932: Estevão Pinto edita: “O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes” e “O problema da educação dos bem-dotados”.

1939: as Escalas Wescheler de Inteligência (WISC) são introduzidas no Brasil.

1945: no Rio de Janeiro, primeiro atendimento implantado por Helena Antipoff na Sociedade Pestalozi do Brasil (alunos de Colégios da zona sul para estudar literatura, teatro e música).

1950: São Paulo, Maria Julieta S. Ormastroni iniciou o concurso “Cientistas do Amanhã” e a “Feira de Ciências”, que ocorre até os dias de hoje.

1961: Primeiro registro federal, com a Lei 4024 nos Artigos 8º e 9º dedicados à educação dos excepcionais (deficientes mentais, problemas de condutas e superdotados).

1962: na Fazenda do Rosário (MG), Helena Antipoff cria um Programa de atendimento a alunos superdotados das escolas rurais e periferia urbana, que continuou sendo desenvolvido por seu filho Daniel Antipoff.

1967: o Ministério da Educação e Cultura cria uma Comissão encarregada de estabelecer os critérios para identificar e atender alunos com AH/SD (CENESP).

1971: Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692 inicia o movimento a favor da inclusão de alunos com AH/SD.

1976: em Brasília, a Fundação Educacional de Distrito Federal implantou o primeiro Programa para Atendimento ao Superdotado.

1979: no Rio de Janeiro, funda-se a Associação Brasileira para Superdotados, com seccionais em sete estados, atualmente desativada. Permanecem Associações em alguns estados com nova denominação.

1995: O Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Especial lança "Série Diretrizes", definindo AH/SD e indicando as diretrizes gerais para o atendimento.

1996: Lei 9394, atual LDBEN, no Capítulo V mostra o caráter inclusivo da educação de alunos com AH/SD.

2002: o MEC publica e distribui o documento "Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com AH/SD", dirigido à prática docente no contexto escolar.

2003: em Brasília, funda-se o Conselho Brasileiro para Superdotados, o ConBraSd.

No Paraná:

1998: em Curitiba, a Secretaria de Estado da Educação, através do Departamento de Educação Especial promove o primeiro curso de capacitação para Profissionais da Educação sobre AH/SD, envolvendo educadores da rede estadual e municipal.

2001: Deliberação 09/01, do Conselho Estadual de Educação regulamenta a matrícula de alunos nas escolas do Paraná, contemplando a aceleração.

2003: Deliberação 02/03, do CEE orienta os atendimentos nas áreas de Educação Especial.

2004: em Curitiba, no Instituto de Educação Erasmo Piloto é criada a primeira Sala de Recursos do Paraná para atendimento a alunos com AH/SD.

2005: em Maringá, no Instituto Estadual de Educação iniciam-se as atividades da segunda Sala de Recursos de AH/SD, sendo a primeira fora da Capital. Na Escola Fazenda Rio Grande, região metropolitana de Curitiba tem início o atendimento da terceira Sala de Recursos do Estado.

2006: em Londrina iniciam-se as atividades para implantação da quarta Sala de Recursos, com incentivo do Programa MEC/UNECSO para a criação do Núcleo de Atendimento ao Superdotado do estado do Paraná.

Conceito de superdotação: polêmicas a respeito da definição

Segundo Pérez (2004, p.245) a Organização Mundial da Saúde (OMS) calcula sua estimativa com base em resultados de testes de QI e informa que 3,5 a 5 % da população em geral, apresenta facilidades para aprender e/ou desempenhar uma atividade com sucesso superior à média, considerando-os pessoas com AH/SD, no entanto, a Associação Brasileira Para Superdotados, Seção RS (ABSD, 2002) ao realizar uma pesquisa na região metropolitana de Porto Alegre, nas escolas públicas e privadas, obteve uma incidência de 7,78%. Já Benito (2002), considera a pessoa superdotada aquela cujas capacidades intelectuais situam-se

muito acima da média, sendo pessoas que aprendem com uma rapidez surpreendente e de modo qualitativamente diferente, indicando um índice de prevalência aproximado de 2,2% da população.

Nota-se que a variação dos índices aponta para uma diferenciação no conceito de superdotação e na utilização de diferentes critérios de avaliação.

A definição oficial adotada pela Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial (1994) considera pessoas com AH/SD as que apresentarem:

Notável desempenho e ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (Brasil, 1995a, p.17).

A terminologia utilizada tem-se constituído fonte de polêmica, considerando a variação de pontos de vista, por diferentes especialistas que utilizam os seguintes termos: superdotados, mais capazes, talentosos e altas habilidades. Tais nomenclaturas procuram definir um conceito amplo, no intuito de caracterizar uma espécie de categoria geral, que por si só pretende englobar, mas não equaliza toda a diversidade (quantitativa e qualitativa) de expressão de capacidades e talentos humanos.

Os documentos oficiais brasileiros apresentam o termo: Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A expressão altas habilidades foi criada pelo Conselho Europeu e superdotação pelo Conselho Mundial. A terminologia deve ser utilizada para efeitos de designação didática e nunca para rotular pessoas ou colocá-las numa categoria superior discriminatória ou pejorativa.

Na literatura encontramos listas de características e traços comuns a estes alunos, entretanto, não se supõe que todos apresentem características semelhantes. Pessoas com AH/SD podem ter desempenho expressivo em algumas áreas, médio ou baixo em outras.

Os alunos com AH/SD são vistos na escola como pertencentes ao grupo que possui necessidades educacionais específicas. Certamente alguns fatores contribuem para isso, a começar pela definição oficial adotada pelo MEC/SEESP. Muito embora esta definição seja útil e tenha marcado uma discussão importante a respeito do tema, ela também provoca polêmicas. Muitas idéias equivocadas acerca destes alunos são veiculadas e até incentivadas pela mídia retratando-os como símbolo de eficiência, criatividade, assertividade, que age com autonomia e independência. Enfim, um super-herói que tudo consegue resolver sem grandes esforços. Contudo é necessário considerá-los como de fato se apresentam, ou seja, pessoas que possuem suas facilidades como também suas dificuldades.

Virgolim (1997) analisa alguns aspectos polêmicos a respeito da definição adotada pelo MEC, a partir da opinião de diferentes pesquisadores, considerando as seguintes observações: 1) a omissão do fator motivacional; 2) as categorias relacionadas na definição são paralelas (a aptidão acadêmica específica e talento para artes são áreas da atividade humana onde as habilidades manifestam-se, sendo que as outras quatro categorias são representativas de processos que podem se manifestar em áreas de desempenho); 3) a criatividade e a liderança compõem uma área de desempenho e não devem ser consideradas à parte; 4) a definição tende a levar à interpretação indevida, relacionando a alta inteligência com pontuação elevada em testes psicométricos, como requisito para participação em programas para superdotados.

Como nos lembra Pérez (2004), estes alunos muitas vezes, são excluídos dentro do próprio contexto escolar, matriculados nas escolas e freqüentando as aulas, vivenciam o fracasso escolar por não terem, suas necessidades específicas atendidas. Os mesmos geralmente são questionadores, não admitem respostas infundadas, tem dificuldades em aceitar regras e podem inspirar em seus professores sentimentos de insegurança e/ ou indiferença. É comum professores relatarem que procuram dar-lhes mais tarefas ou determinar que ajudem os colegas com dificuldades na aprendizagem (monitoria). Entretanto, tais estratégias podem beneficiar alguns alunos e auxiliar o professor, mas não trazem benefício ao superdotado, pois ao executar estas atividades de forma mecânica, repetitiva e na maioria das vezes não condizentes com a sua área de interesse, não contribui para o seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O Departamento de Educação Especial do Estado do Paraná utiliza as idéias desenvolvidas pelo pesquisador norte-americano Joseph Renzulli (2004), que para definir a superdotação apresenta a Teoria dos Três Anéis destacando que o comportamento de superdotação, identificado principalmente pela observação direta, reflete uma intersecção entre três grupamentos básicos de traços humanos: capacidade geral e/ou específica acima da média, elevados níveis de envolvimento ou comprometimento com a tarefa (motivação) e elevados níveis de criatividade.

O autor faz referência a “comportamentos” de uma pessoa que tem habilidades diferentes no saber e no fazer e também dificuldades, pois, muitas vezes, em conseqüência das condições do seu meio, não consegue apresentar um desempenho de acordo com o esperado.

Os educandos ao iniciarem a escolaridade ainda estão em processo de desenvolvimento e muitas vezes, apesar da precocidade, não efetivam todo o seu potencial. Nessa faixa etária, começam apenas a evidenciar sinais de AH/SD e, então se faz necessário levar em consideração as diferenças individuais e oferecer oportunidades de aprendizagem que promovam o desenvolvimento do potencial, a criatividade e a manifestação do talento.

Identificação, ações e serviços de apoio nas escolas públicas do Paraná

O atendimento no contexto escolar a alunos com AH/SD passou a ser debatido com maior profundidade nos últimos anos, principalmente após a promulgação do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), o qual apresenta os objetivos e metas imediatas, a médio e longo prazo para a implantação de serviços e programas especializados na rede de ensino. No Paraná, a Deliberação 02/03 do Conselho Estadual de Educação, que orienta os princípios e a organização dos atendimentos da Educação Especial (Paraná, 2003, p.6), estabelece:

Ao aluno que apresentar características de superdotação e altas habilidades poderá ser oferecido o enriquecimento curricular, no ensino regular ou salas de recursos, e a possibilidade de aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar, utilizando-se dos procedimentos da reclassificação, compatível com o seu desempenho escolar e maturidade sócio-emocional.

Os serviços previstos na legislação que incluem ações pedagógicas aplicáveis a alunos com desempenho escolar de alto nível, no Paraná, estão pautados na oferta de apoio por meio de programas baseados no enriquecimento curricular (Sala de Recursos), aceleração de estudos e na combinação destas duas formas de atendimento de acordo com a necessidade. Segundo os princípios dos

documentos norteadores, esta proposta atende as reivindicações de uma escola inclusiva democrática e para todos.

Uma pergunta pode ser feita: porque proporcionar aos alunos com AH/SD atendimento diferenciado se já apresentam um desempenho superior em suas atividades?

Para responder a esta pergunta tomamos a afirmação vygotskiana de que o bom ensino é aquele que se adianta, provocando níveis elevados de desenvolvimento.

Vygotski em seu livro Psicologia Pedagógica (2004), ao comentar sobre o processo de desenvolvimento mental e aprendizagem da criança na escola, apresenta um experimento onde observou que crianças com alto nível de inteligência, em sua maioria, revelam tendência a reduzi-lo ao longo do período escolar, pois os procedimentos e estratégias adotados pelos professores são orientados, predominantemente, pelo ritmo dos alunos com dificuldades ou que estão na média. Deste modo, as crianças com capacidades superiores recebem uma influência negativa sobre o seu desenvolvimento mental, tendo que reduzir seu ritmo de realização das tarefas ou mesmo aquelas que insistem em ser rápidas, deve esperar os demais sem incomodar. A partir deste princípio, Vygotski conclui que as crianças com dificuldades ganham mais e as de desempenho médio conservam seu ritmo, sendo consideradas bem adaptadas.

Se as pessoas com AH/SD aprendem mais rapidamente e de forma qualitativamente peculiar, cabe ao educador procurar compreender e contribuir com este desenvolvimento através do uso da interação social por meio da linguagem, de instrumentos e informações favorecedoras do desenvolvimento deste potencial. As novas aquisições podem ser revertidas em avanços no nível de conhecimentos, desenvolvendo estruturas e funções mentais superiores, utilizando-se de conceitos mais elaborados até ao nível da abstração, conteúdos escolares com fundamentação científica interessante e propiciando a criação de idéias inovadoras. Não podemos continuar insistindo na idéia de que o superdotado possui por si só condição de desenvolver seu potencial não havendo necessidade de interação com o meio ambiente, pois este pensamento vai continuar bloqueando iniciativas e ações que descaracterizam a importância e a responsabilidade da educação escolar neste processo. Transformar o ensino formal numa prática interessante e estimuladora, fazendo uso das novas tecnologias é o grande desafio do trabalho nas escolas de hoje.

Podemos citar duas razões básicas que justificariam o atendimento às necessidades educacionais desse alunado dentro de nossas escolas, quer seja na sala de aula comum ou na Sala de Recursos.

A primeira razão remete-nos ao âmbito individual; o próprio aluno é beneficiado com a oportunidade de um maior crescimento cognitivo e auto-realização através do desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, podendo tornar-se uma pessoa engajada e produtiva. A outra razão remete-nos a possíveis conseqüências do desenvolvimento pleno, como contribuição para a estruturação de uma sociedade melhor por meio de seus conhecimentos, criatividade e/ou produção artística excelentes. Como afirma Vygotski (1987, p.9): "...é precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui com a criação e que modifica seu presente".

Assim, à escola inclusiva cabe o compromisso de oferecer para cada aluno, o que ele necessita para se desenvolver e se aperfeiçoar, seja individualmente, seja em grupos menores ou maiores. O que significa que não pode existir um único

modelo de educação, homogeneizada, com receitas prontas, que utiliza a média como parâmetro. A educação que se pretende deve ser configurada na e para a diversidade.

Com base nesses pressupostos, o atendimento no Estado do Paraná organiza-se com estratégias educacionais, que suplementam a base curricular oferecida regularmente pela educação formal. Assim, além do acesso ao ensino formal, os alunos podem explorar conteúdos específicos aprofundando conhecimentos, por meio de uma variedade de atividades extracurriculares.

Na Sala de Recursos o enriquecimento ocorre através da criação de oportunidades para trabalhos independentes, investigações científicas nas áreas do conhecimento de acordo com as habilidades e interesses dos alunos, bem como o incentivo ao desenvolvimento de potenciais encorajando os alunos para manifestação do pensamento criativo e produtivo, respeitando seu ritmo e possibilitando a percepção e expressão de critérios pessoais de avaliação e análise crítica. O atendimento é oferecido em período contrário ao que os alunos estão matriculados no ensino regular, podendo ser individual ou em pequenos grupos, em horários pré-estabelecidos.

Graças à possibilidade de ser flexível, a Sala de Recursos permite o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas. Mais do que o ensino de conteúdos disciplinares regulamentados e institucionalizados na educação formal, que objetivam o desenvolvimento de habilidades semelhantes para todos os alunos.

Na Sala de Recursos o professor orienta a elaboração de projetos, que, dependendo da abrangência e área de conhecimento, pode ser proporcionada com a participação de outro professor mentor (pessoa que guia, ensina ou aconselha outra; guia, mestre, conselheiro) ou tutor. Poderão ser utilizados também, recursos da comunidade, como por exemplo: museus, laboratórios, academias, escolas de línguas, de xadrez, músicas, teatro, informática, quadras de esportes, clubes esportivos, bibliotecas, entre outros.

Aos alunos com AH/SD que freqüentam apenas a classe comum, estão previstas, além de atividades suplementares de aprofundamento ou enriquecimento, também a possibilidade de conclusão em menor tempo, da série ou etapa escolar.

A atenção às necessidades dos alunos com AH/SD requer um esforço coletivo. Para isso é imprescindível a parceria e colaboração entre a equipe escolar, família, comunidade e poderes públicos de modo a assegurar o desenvolvimento de talentos no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2001): *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento.* 2. ed. São Paulo: EPU.

Benito, Y. (2006): ¿Es mi Hijo Superdotado? Artigo disponível em: http://www.solohijos.com/html/imprimir.php?idart=340&opciones=articulo. Acesso em 10 fev.

Brasil. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências. Brasília, DF.

Brasil. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades especiais.* Brasília: COORDE, 1994.

Brasil. Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades. *Série Diretrizes*. N. 09, Brasília: MEC/SEESP, 1995a.

Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. *Série Diretrizes*, n. 10, Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996.

Brasil. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o *Plano Nacional de Educação* e dá outras providências*. Brasília, DF 2001.*

Brasil.Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e Parecer nº 17/2001 aprovado em 03 de julho de 2001. Brasília, DF. 2001.

Paraná. Deliberação nº 02/03 de 02 de junho de 2003. Institui as Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Conselho Estadual de Educação. Curitiba, PR, 2003.

Paraná. Deliberação nº 09/01 de 01 de outubro de 2001. Regulamente normas sobre a matrícula de alunos nas escolas do Paraná. Conselho Estadual da Educação. Curitiba, PR, 2001.

Pérez, S.G.P.B. (2004): O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser? In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M*. Educação Especial: em direção à educação Inclusiva.* Porto Alegre: Edipucrs, 237-250.

Renzulli, J.S. (2004): O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 27 n. 1, p.75-134, jan./abr.

Virgolim, A.M.R. (1997): O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* v. 13, 173-183, jan./abr.

Vygotski, L.S. (1987): *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispânicas.

Vygotski, L.S. (2004): Psicologia Pedagógica*.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

EFECTOS EN EL AULA REGULAR DE UN PROGRAMA EXTRAESCOLAR DE ENRIQUECIMIENTO PARA ESTUDIANTES CON TALENTOS ACADÉMICOS (1)

Marigen Narea
María Rosa Lissi
Violeta Arancibia

Universidad Católica de Chile
Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos PENTA UC
Santiago de Chile (Chile)
mnarea@uc.cl

RESUMEN

El presente trabajo expone los resultados de un estudio en que se explora el impacto que ha tenido en la sala de clase regular, la participación de uno o más de sus alumnos en un programa extraescolar de enriquecimiento para niños y jóvenes con talentos académicos (PENTA-UC). Este programa funciona dentro de una prestigiosa universidad chilena y atiende a estudiantes de sectores socioeconómicos desaventajados.

Para este estudio se utilizó una metodología cualitativa y una muestra de: 50 profesores, 62 compañeros de curso, 7 directivos y 11 alumnos talentosos participantes del programa; pertenecientes a 7 establecimientos escolares. El procedimiento de recolección de datos incluyó la realización de entrevistas y grupos focales. El principal hallazgo de este estudio es que tener uno o más estudiantes que participan de un programa extracurricular de desarrollo de talentos no causa impactos negativos al interior de la sala de clases. Junto con lo anterior, se observan ciertas consecuencias positivas, que no estaban previstas y que potencialmente pueden contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza dentro del sistema educativo.

INTRODUCCION

El tema de la educación de los niños con talentos académicos ha ido adquiriendo mayor relevancia debido a que si estos niños no son adecuadamente atendidos se corre el riesgo de limitar sus potencialidades de desarrollo, sobre todo en aquellos niños talentosos que provienen de sectores socioeconómicamente más desfavorecidos. Además, el potencial intelectual de estos alumnos constituye un recurso relevante no sólo para el sistema educacional sino que para la sociedad en su conjunto. En efecto, en diversas partes del mundo, la identificación de estudiantes con talento académico, está alineada con una visión optimista del aporte que estos individuos pueden hacer al bien común.

Muchos países se han hecho cargo de la necesidad de una educación especial para talentos académicos, invirtiendo en recursos materiales y humanos, además de orientar sus políticas públicas hacia el desarrollo de centros y programas para talentos. En Chile, se creó un Programa Educacional para Niños con Talentos

Académicos (PENTA-UC), que se caracteriza por ser extraescolar y de enriquecimiento. Los alumnos que participan en este programa no dejan de asistir a la escuela y están constantemente yendo y viniendo desde el programa a su escuela y viceversa. Esto hace pensar que se podrían estar produciendo importantes impactos, ya que el alumno talentoso sigue teniendo una relación cercana y constante con sus profesores y compañeros de curso, mientras que al mismo tiempo está enfrentando novedosas experiencias de aprendizaje.

Los programas de talentos pueden tener numerosos efectos más allá de sus límites, lo que implica que para evaluar programas de talentos se necesita ampliar el foco más allá del programa mismo y examinar tanto el contexto como los efectos colaterales que el programa tiene en el sistema dentro del cual este opera. Si un programa para alumnos con talentos está proveyendo beneficios demostrables a la población elegida pero, esta teniendo consecuencias laterales negativas la evaluación tiene que mostrarlo. Especialmente en la educación de talentos en la cual muchas veces los temas éticos y morales son el centro de controversias.

Ante esto, esta investigación buscó describir qué está sucediendo con el entorno escolar de los niños que participan de un programa extraescolar de enriquecimiento de talentos académicos. El análisis se focalizó en el aula escolar, con el fin de lograr establecer un mapa que describa en general qué tipos de relaciones se están produciendo y cuáles son las percepciones de sus diferentes actores, ya que dentro de este espacio es donde el alumno talentoso pasa la mayor parte del tiempo, por lo cual es donde se podrían estar produciendo mayores impactos.

DESARROLLO

Los impactos percibidos al interior de la sala de clases, se refieren a aquellos cambios o efectos que se han desencadenado al interior del aula, debido a la participación de uno o más de sus alumnos en un programa extraescolar de desarrollo de talentos. Estas posibles consecuencias han sido percibidas por los diferentes actores del sistema educativo y se han dado, tanto a nivel de los actores en sí mismos (alumnos y profesores) como sobre la dinámica relacional al interior del aula, en la cual interactúan alumnos asistentes al programa, compañeros y docentes.

Los resultados de este estudio muestran que la participación de uno o más alumnos en un programa extraescolar de desarrollo de talentos no produce impactos negativos dentro de la sala de clases del sistema escolar regular y además en algunos casos se observan ciertas consecuencias positivas dentro del aula.

En cuanto a los alumnos que participan de este programa de talentos se encontró que la participación en éste provoca efectos positivos en los alumnos. Autores plantean que ser etiquetado como dotado tiene efectos indirectos en la autoestima, los alumnos dotados casi siempre saben que son diferentes, pero no necesariamente que son talentosos, lo que en ocasiones los lleva a pensar que son “estúpidos” porque los demás no los comprenden. Es por eso que luego de ser

“etiquetados como talentosos” su autoimagen cambia, esto explicaría en cierta forma los cambios positivos vivenciados por los alumnos participantes, en donde se observa una aumento de su autoconcepto, produciendo una mejora en la seguridad en si mismo y sus relaciones sociales.

Sorprende a su vez la ausencia de impacto negativo en la relación de estos alumnos talentosos con sus profesores del aula regular. Se ha planteado que en el aula regular los alumnos pueden aburrirse o desatender la clase por falta de desafío (Kaur, 2004; Winner, 1997). En este estudio, en la mayoría de los casos lo que se percibe es que el alumno participante es bastante asertivo (característica que se asocia a un alto autoconcepto académico), lo que los lleva a expresar honestamente sus sentimientos, enfrentando la autoridad, haciéndose escuchar, logrando en ocasiones que el docente modifique su modo de hacer clases.

Dentro de la interacción profesor-alumno un fenómeno importante es la atención preferencial hacia el alumno participante. La mayor atención del docente a las preguntas y acotaciones del alumno participante no llega a ser negativa hasta que los profesores realizan practicas discriminatorias, lo cual se observa claramente en este estudio, en cuanto a que los demás compañeros perciben este hecho como injusto cuando los dejan de lado y pierden oportunidad de aprendizaje. Este hecho (atención preferencial) tiene estrecha relación con las expectativas que tiene los docentes de éstos. Las expectativas que tiene un docente influyen en el alumno, induciendo su conducta y afectando su autoconcepto.

Es por esto que hay que tomar en cuenta este fenómeno, ya que puede producir cambios positivos en el alumno participante, pero también puede producir graves consecuencias hacia aquellos alumnos en que el profesor tenga menores expectativas.

Se observan conductas que indican que hay ciertos cambios en las prácticas docentes. Por un lado, en algunos casos el docente utiliza al alumno participante en el programa como ayudante dentro del aula, pidiendo que cuide la clase, corrija pruebas o ayude a sus compañeros, incluso unos cuantos profesores han creado instancias concretas de monitoreo o tutorías. Hay que tener en cuenta en el futuro que si estas actividades no se hacen con una intencionalidad pedagógica conciente, en donde se busque el beneficio tanto para los compañeros como para el mismo alumno talentoso, esto puede dejar de ser positivo, ya que si el alumno no obtiene alguna ganancia la actividad resultaría poco estimulante para él.

En cuanto a la relación entre el alumno participante y sus compañeros, esta es más bien positiva y como los mismos actores expresan es “exenta de envidias”. En general la mayoría de los alumnos participantes se muestran dispuestos a ayudar a sus demás compañeros y éstos a su vez están dispuestos a recibir ayuda, por lo general se desarrollan entre ellos conductas cooperativas, de tutorías y aprendizaje cooperativo. Este hecho es importante ya que estas conductas pueden llegar a tener efectos positivos tanto sobre el rendimiento académico, como sobre variables de carácter motivacional de los alumnos.

No existe evidencia concluyente en la literatura respecto a si los alumnos talentosos presentan o no problemas en el ámbito socio-emocional. En cuanto a esta investigación, los alumnos participantes sólo en ocasiones muy puntuales muestran

conductas de aislamiento social y en general utilizan diversas estrategias para adaptarse al grupo curso. Al igual que lo plateado por Swiatek (2001), los alumnos utilizan estrategias como ocultar su talento, usar el humor o ayudar a otros, para adaptarse al grupo, lo cual es muy bien percibido por sus compañeros.

CONCLUSIONES

Si entendemos la sala de clases como un subsistema dinámico en el cual cada persona influye sobre él y al mismo tiempo, este subsistema influye sobre las personas, comprenderemos que el que haya un alumno que asista a un programa extraescolar de talentos inevitablemente influye en la dinámica al interior del aula, en cada actor y en sus interacciones.

En conclusión, la participación de uno o más alumnos en un programa extracurricular de desarrollo de talentos no provoca impactos negativos en el aula del sistema regular. Lo aún más importante es que se observan ciertas consecuencias positivas, que no estaban previstas. Ante esto, se plantea la necesidad de seguir investigando sobre este tema para poder potenciar lo que puede llegar a ser un real recurso para aumentar el nivel educativo de nuestro sistema y para posicionar el tema de los alumnos con talentos académicos dentro del sistema educativo chileno, como un real aporte a la calidad de la educación de todos los estudiantes.

Este estudio nos permite afirmar que el etiquetar a un alumno como talentoso no está causando efectos negativos ni en el alumno ni en uno de sus entornos más cercanos: la sala de clases. Incluso, hay indicios de que la participación de un alumno en un programa extraescolar de talentos puede llegar a producir algunos impactos positivos al interior del aula.

En futuras investigaciones se deberá estudiar con mayor precisión las variables que intervienen en que se den o no estos impactos positivos, pero por el momento se puede afirmar que el docente juega un rol fundamental en este hecho. Esto lleva a plantear la necesidad de hacer un trabajo de preparación y apoyo a los profesores que tienen a estos alumnos talentosos en sus aulas. Teniendo como objetivo entregar información y herramientas para ayudar al docente a enfrentar de mejor manera la situación de tener en sus clases a un alumno, que si bien puede estar más motivado y tener más conocimientos que el resto, debe ser considerado como cualquier miembro del curso en términos de las oportunidades de participación y atención al interior de la clase. Además, se debe capacitar al docente para que éste pueda entregar a estos alumnos desafíos adecuados a sus capacidades, que podrían transformarse en modificaciones curriculares.

Anexo:

(1) El estudio fue financiado por el Proyecto Fondef NºDO2I1039, Evaluación de un Modelo de Identificación y Educación de Escolares con Talentos Académicos, para su transferencia a organismos educacionales en Chile y Latinoamérica.

ARTETERAPIA E ALTAS HABILIDADES: CAMINHOS DE DESCOBERTA E DESENVOLVIMENTO

Angélica Shigihara de Lima
AGAAHSD: Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação
Porto Alegre (Brasil)
edeangel@clicnet.net
angeshigihara@yahoo.com.br

RESUMO

A arteterapia consegue ser um recurso privilegiado de desenvolvimento das capacidades humanas, possibilitando o desabrochar da criatividade e do potencial individual e coletivo.

O poder transformador da arte é processo e é médio ao propicia a descoberta de bloqueios e travas que podem através da relação terapêutica de confiança, respeito e carinho, subsidiar a pessoa com altas habilidades/superdotadas a resolver seus conflitos internos, a descobrir-se a si mesmo aceitando-se e propiciando seu desenvolvimento mais pleno e feliz.

INTRODUÇÃO

Após de anos de trabalho na área das altas habilidades/superdotação e conjugando o trabalho como arteterapeuta, fui costurando conhecimento e experiência no desenvolvimento de oficinas e trabalhos de atelier com crianças, adolescentes e adultos com características de altas habilidades/ superdotação. Tais atividades possibilitaram articular os recursos artísticos no set arteterapêutico como meio de descoberta das áreas de capacidade de cada indivíduo, servindo de suporte para um trabalho centrado no desenvolvimento da criatividade e na auto-estima.

Cada um traz na sua bagagem dificuldades, medos, preconceitos que podem bloquear o desenvolvimento e a possibilidade de realização pessoal. O trabalho no atelier terapêutico possibilita a destituição destas travas e a redescoberta de potencialidades adormecidas, propiciando uma vida mais plena e significativa.

DESENVOLVIMENTO

Na arteterapia integra-se a música, o trabalho corporal, as manifestações plásticas, a poesia. O arteterapeuta como mediador e facilitador de propostas interage com os sujeitos alvos de seu trabalho e torna-se cúmplice de descobertas internas e possibilidades criativas de cada um.

Estas manifestações oferecem novas representações e novas pontes entre o mundo externo e o mundo interno da criança, do adolescente, do adulto. Novos nexos vão se criando entre as barreiras e as aberturas, entre as sombras e a luz, entre o silêncio e o diálogo, entre o estagnado e o dinâmico, entre o individual e o

social, entre o rechaço e a aceitação. Pontes que são construídas desde o mais íntimo até a consciência. Potencialidades que emergem e transformam-se em possibilidades de expressão e realização.

Ciornai (2004) define a arteterapia como

> [...] o termo que designa a utilização de recursos artísticos em contextos terapêuticos (...). Pressupõe que o processo do fazer artístico tem o potencial de cura quando o cliente é acompanhado pelo arteterapeuta experiente, que com ele constrói uma relação que facilita a ampliação da consciência e do auto-conhecimento, possibilitando mudanças. (...) É um campo de interface com especificidade própria, pois não se trata de simples "junção" de conhecimentos de arte e psicologia. Isso significa que não basta ser psicólogo e "gostar de arte" ou ser artista/arte-educador e "gostar de trabalhar com pessoas com dificuldades especiais" para tornar-se arteterapeuta. A formação em arteterapia, além das matérias de arte e psicologia necessárias, compreende também um corpo teórico e metodológico próprios, que abrange conhecimentos da história da arteterapia e dos autores pioneiros e contemporâneos de maior proeminência na área, conhecimento dos processos psicológicos gerados tanto no decorrer da atividade artística como na observação de trabalhos de arte, conhecimento das relações entre processos criativos, terapêuticos e de cura, conhecimento das propriedades terapêuticas dos diferentes matérias e técnicas, conhecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos da abordagem, estudo de pesquisas e trabalhos já realizados por arteterapeutas em diversos campos de atuação, vivência e prática supervisionada por profissionais da área. (Ciornai, 2004. Pg. 7-8)

Portanto, a arteterapia tem a Arte como mediadora e como elemento de expressão transformador do indivíduo na relação terapêutica. Pode estar dentro de um contexto de atelier como numa situação psicoterapêutica ou educativa, segundo a formação do profissional, trabalhando a criatividade e a potencialidade criativa do sujeito. Considerando a criação como eixo do processo arteterapêutico, faz parte desta relação o individuo, a arte e o terapeuta. São ações relevantes nesse procedimento o fazer, o explorar, o elaborar, o relacionar partes, o transformar e o refletir.

Podem-se trabalhar os públicos mais diversos com olhar arteterapêutico: grupos de indivíduos com características sociais similares, crianças ou jovens em risco, pessoas com limitações físicas ou mentais, pessoas com sofrimento psíquico atravessando determinadas etapas ou situações da vida – infância, adultos, terceira idade, gravidez e parto, conflitos familiares e profissionais, educadores, cuidadores, terapeutas e médicos, pessoas com desejos de desenvolvimento pessoal, dentre outras. O mais notório, desde meus primeiros passos na área, foi a possibilidade da arteterapia como mediadora de descoberta de capacidades e potencialidades adormecidas. Por meio do uso de técnicas expressivo-criativas os indivíduos envolvidos podiam olhar para si e redescobrir possibilidades latentes ocultas, enclausuradas pelos medos, preconceitos, experiências negativas que provocaram "nós cegos" dificultando a fluidez expressiva.

Nos encontros dialógicos e expressivos promovidos na Arteterapia, o individuo ou os grupos de pessoas envolvidas redescobrem o prazer de criar. Assim, novas possibilidades e enlaces vão se tramando para construir e transformar sentimentos, relações e imagens.

A arte se converte em mediadora para comunicar e transcende a função expressiva para mediar processos internos de transformação e crescimento.

A **importância** da relação dialógica é reconhecida no meio terapêutico, mas ante este novo paradigma uma nova concepção de relação se faz necessária, pois, segundo Cardella (1994, p.68), "[...] *a atitude amorosa do terapeuta funciona como um 'fundo' de novas possibilidades de relacionamento do cliente consigo mesmo e com os demais".*

Esta amorosidade terapêutica propicia a crença nas potencialidades, favorecendo o crescimento do outro, pois, como afirma Cardella (1994, p.21), "*Acreditar no potencial do outro significa facilitar o encontro dele consigo mesmo".* Para a autora acima citada,

> O amor terapêutico manifesta-se través de um estado e um modo de ser caracterizados pela integração e diferenciação da personalidade que nos permite ver, aceitar e encontrar o outro (cliente) como ser único, diferenciado, e semelhante na sua condição de humano (Cardella, 1994, p.59).

Esta relação se fundamenta numa capacidade de escuta e abertura do terapeuta ante o outro. Mas o que acontece quando este canal fica fechado e as palavras não falam nem expressam? Quando os canais verbais ficam impossibilitados de interceder como mediadores de idéias, pensamentos, situações, sentimentos, emoções, entendo que a expressão visual vem a dar um subsídio que vai além da representação do consciente.

Então as figuras, imagens, sensações, cores, formas e as relações entre os elementos plásticos vêm a conformar-se numa representação não verbal. A produção criativa, feita através de propostas individuais ou grupais, pode, numa relação terapêutica, servir de ponte com o indizível, além de oferecer um retorno ao indivíduo e/ou ao grupo estabelecendo novas perspectivas e possibilidades.

A arte contém um poder transformador, na medida em que proporciona, aos envolvidos, uma possibilidade libertadora e ordenadora inerente a toda realização criativa. Seja no grupo que for.

No plano individual, mobilizado pelo estímulo da relação ou proposta aberta do arteterapeuta, o indivíduo expressa, exterioriza por meio de imagens o seu mundo interno: sentimentos, emoções, idéias, sonhos de maneira simbólica, ou simplesmente deixando-se levar pelo estímulo motivador do próprio uso do material plástico. Os disparadores podem ser as sensações provocadas pela temperatura, o cheiro, a textura da argila, ou a transparência da água misturada com pigmentos, ou a provocação da dança das cores sobre a folha de papel branco, ou sobre o papel corrugado onde as cerdas do pincel pulam para deixar a marca colorida da guache fora dos sulcos.

Ela transita e desperta novas emoções, trazendo ao momento sentimentos conhecidos de outros instantes, atualizando-os. Talvez agradáveis, resgatando-os e se apossando da potencialidade; ou talvez uma raiva, abafada ou contida, atualizando no fazer plástico, o mundo mascarado oculto pelas circunstâncias ou defesas. Este fazer expressivo transporta o mundo interno ao concreto mundo da imagem, da forma, das cores, das luzes e sombras, ou simplesmente um traço de um gesto que transparente ou materializa uma idéia, ou represente confusos desejos, temores, medos ou anseios.

A expressão transforma-se em imagem tridimensional na argila, no poder estruturante da colagem, estimulando a educação da percepção no toque de uma

pedra, no estudo da forma, trazendo ao aqui e agora a leitura formal que possibilita a educação do olhar e da apreensão do real.

O arteterapeuta pode convidar para uma transformação volumétrica de uma folha de papel, e o papel amassado canaliza e mobiliza sentimentos, ou o cliente pode, com o rasgado, proporcionar rupturas do conhecido para arriscar-se a novas propostas.

Na água, o papel rasgado transforma-se. A celulose se desmancha e os sentimentos intensos de destruição se escoam na água, diluindo-se. As imagens associadas, as pessoas, as situações que afloram se visualizam e assim frente a frente consegue se despedir. As mágoas se abrandam, e resgatam-se suportes internos que cada um tem.

Filtrando o material, a celulose novamente toma forma. A água fica clara, e a fibra pode novamente ser modelada, tomando nova forma, transformada em novas significações pela própria pessoa.

Com elementos de liga, uma bola de papel transforma-se. A cola, areia, barbante ou fita engomada, o gesso ou massa corrida, servem de nexos para amarrar conteúdos internos e os sentimentos transformam-se. A forma se consolida.

Frente a frente com sua produção, o indivíduo observa e descrevendo-a fenomenologicamente, descobre relações ou simplesmente se deixa levar pelas possibilidades novas de reestruturação e modificação que a arte proporciona. Os trabalhos criados e o processo criativo em si possibilitam vivenciar uma nova relação consigo mesmo e com o mundo, re-significando-o.

A arte, assim, possibilita o entrar em contato com imagens que representam o inconsciente pessoal e coletivo. Como afirma Jung,

> O mecanismo psicológico que **transforma a energia é o símbolo**, (...) um meio inestimável que nos dá a possibilidade de utilizar o mero fluxo instintivo do processo energético para uma produção efetiva de trabalho. (Jung, 1997, pp.44 e 45).

A imagem possibilita a expressão de sentimentos, idéias, sonhos, expectativas, possibilidades, emoções ocultas ou disfarçadas, formas repetidas, bloqueios, barreiras que travam o potencial criativo saudável. A arte resgata o lado saudável. Olhando, tocando, percebendo no toque, cheirando, escutando, recriando o indivíduo inicia o processo criativo de autoconhecimento estabelecendo novas relações entre os elementos plásticos e as imagens representadas, e novas possibilidades de mudanças emergem subsidiando nos processo internos. Os padrões, e conceitos se reformulam, re-configuram em novos trabalhos, novas atitudes, novas possibilidades.

Jung confirma que o cliente sente prazer ao pintar, não por seu valor artístico, mas pelo sentimento de liberação e de plenitude que lhe oferece sua criação. Durante o trajeto, os estados de ânimo anteriormente perturbadores são captados, seu significado é vivificado, percebido na duração de um relâmpago de compreensão intuitiva.

A pintura privilegia a libertação; o fluir da tinta propicia o movimento, o dinamismo. A colagem e a técnica de mosaico propiciam novos ordenamentos, organizando novas configurações. O desenho ordena convidando a observação, oferecendo limites e novas configurações. A gravura, a monotipia e os carimbos

reproduzem, multiplicam e deixam pegadas, e marcam estimulando a vivencia do ritmo interno do momento. Marcado pelos passos necessários a sua produção (elaboração da matriz, entintado, impressão, secado) estimula a passagem pelos momentos diferentes da técnica plástica, sinalando as passagens, trazendo referencias aos momentos da vida.

A escultura propicia a estruturação ao trabalhar o espaço, num contraponto que traz a riqueza da polaridade da luz e a sombra, numa maior consciência de si mesmo. A modelagem gera o movimento de transformação, sobre tudo pela possibilidade de agregar e tirar matéria. Esculpir pedras, entalhar madeira ou desbastar um bloco de cimento canaliza energias construtivamente, possibilitando a criação de aberturas, canais e destacando protuberâncias. Poder deixar e preservar, cuidar e desbastar, tirar e extrair, lixar e modelar. Possibilidades que podem ser transformadoras.

Também o simples ato de mostrar e/ou expor os trabalhos aumenta a auto-estima e a valorização da produção. A produção em si com toda a carga de sentimentos e emoções que possam emergir com ela podem trazer a tona imagens ricas de conteúdo para trabalhar. O próprio fazer ativa as forças transformadoras em possibilidades que só o poeta, o pintor, o cantor, o bailarino, ou o cientista podem expressar a energia fantástica que a criação proporciona.

O envolvimento energético no qual terapeuta, cliente e o próprio trabalham gera um processo que se sustenta num “tripé” criativo. Zinker (1979, p.25) salienta que:

> A terapia Gestáltica é realmente uma permissão para ser criativo. Nosso instrumento metodológico básico é o experimento novo. O experimento se dirige há um funcionamento novo. O experimento se dirige para o coração da resistência, transformando a rigidez num sistema elástico de apoio. Não precisa ser grave, sério, nem exatamente adequado; pode ser teatral, hilariante, aloucado, transcendente, metafísico, humorístico.

E, finalmente, acrescenta:

> Costumo dizer aos meus alunos: “Considerem a pessoa na forma em que mirariam um por de sol ou uma montanha. Recebam com prazer o que vêem. Aceitem a pessoa pelo que ela é. Depois de todo, isto é também o que fariam com o por de sol. “Não é muito provável que Vocês digam: Esse por do sol deveria ser mais púrpura”, ou “essas montanhas deveriam ser mais altas no centro”. “Vocês se limitariam a contemplarem maravilhados”. O mesmo sucede quando me encontro frente a outra pessoa. A miro sem me dizer “Sua pele deveria ser mais rosada”, ou “Deveria usar o cabelo mais curto”. Essa pessoa é o que é.
>
> O processo criativo começa pela apreciação de isso que está aí: a essência, a claridade, o impacto do que nos rodeia. Gostaria de acercar-me na gente na forma em que Henry David Thoreu viu e compreendeu a natureza: “As brilhantes cores outonais são o vermelho e o amarelo, e os vários tons, matizes e sombras destes. O azul está reservado para a cor do céu, o amarelo e o vermelho , em troca, são as cores da flor terra. Cada fruto ao amadurecer; e apenas antes de cair, adquire um tom brilhante. Assim, as folhas; assim, também o céu antes de concluir o dia...”
>
> Como o poeta, o terapeuta é capaz de apreciar em todo seu alcance a vida que o rodeia, e isto inclui a paisagem que forma a existência de seu paciente, seu ser físico, seus gestos, sua postura, seu andar. Para ajudar a alguém vocês devem amá-lo em forma básica, simples. Devem amar á pessoa que tem a sua frente, não um objetivo que se propõem para ela. “Não é possível amar imagens futuras de outro sem ausentar-se da pessoa que está sentada a sua frente” (Zinker, 1979. p.26).

E é neste amor convidativo que a arteterapia se fundamenta para propiciar a relação entre o individuo e a arte, a criatividade de si e do outro. Onde a sensibilidade amorosa do terapeuta pode acolher na simplicidade, para que juntos possam transformar potencialidades em possibilidades e simples elementos plásticos em processos de suportes de vida.

CONCLUSÕES

Vários são os suportes que o conhecimento na área das Altas Habilidades/Superdotação me ofereceu ao trabalhar com este público na área terapêutica: cultivar o respeito ao ritmo dos participantes e o processo individual estimulando o desenvolvimento das capacidades de cada um dos participantes, cada um com suas problemáticas particulares e necessidades especiais.

É importante destacar que em qualquer tratamento terapêutico a ser realizado com a PAH, há aspectos a se ter em conta:

- A importância de uma relação de afeto, confiança, escuta, cultivando a abertura entre terapeuta e paciente;
- A necessidade de conhecer a problemática que envolve a pessoa com altas habilidades/superdotada.
- O respeito por cada indivíduo, sua história, seu momento, suas possibilidades.
- Idéia do ser como um todo. A teoria da Gestalt dá um suporte precioso para quem trabalha com estes indivíduos; a idéia de uma boa forma que alcança sua plenitude quando está completa. Muitas vezes, as pessoas envolvidas com a temática das altas habilidades focalizam seus estudos no que o indivíduo pode, consegue, desenvolve com o seu potencial, esquecendo a integridade do sujeito como um ser humano inteiro.
- O conhecimento das questões particulares da PAH, como ela pensa, como elabora, como estabelece relações mentais e como é a problemática emergente deste tipo de conduta, deste nível comportamental, seu ritmo e forma de pensar e agir.
- Têm casos de indivíduos com alto potencial intelectual, mas com baixo nível de desenvolvimento emocional. Às vezes focalizamos a problemática a nível educacional - como este indivíduo pode adaptar-se, ou melhor dito, como o sistema educativo pode adaptar-se a esta alta capacidade - e esquecemos a necessidade de desenvolver outros aspectos necessários para a sua completude: não só o intelecto, mas também suas emoções, seus corpos, seus desejos, seus limites. O aspecto sensorio-motor, o emocional, o social, e o desenvolvimento da criatividade são relevantes também no ser humano. Não podemos esquecer nenhum deles. É importante que a Pessoa com Altas Habilidades/ Superdotada reconheça seus limites e desenvolva todos os aspectos. O terapeuta deverá jogar com focos, figura-fundo. Com este tipo de clientela será muito positivo oportunizar o processo criativo, pois propiciará a “descristalização” de comportamentos para poder ser um sujeito feliz, completo e dinâmico, fazedor de sua história, consciente do que quer, do que pode e do que não pode, podendo desenvolver-se criativamente na vida.

A articulação entre arteterapia, criatividade, altas habilidades/superdotação e potencialidades, conformam um campo propicio para a descoberta de indivíduos com comportamento superdotado, o desenvolvimento da auto-estima e o crescimento do potencial oculto, possibilita a auto-descoberta de novos caminhos de crescimento e plenitude.

REFERÊNCIAS

Cardella, B.H.P. (1994) **O amor na relação terapêutica**: uma visão Gestáltica. São Paulo: Summus.

Ciornai, S. (org., 2004): **Percursos em Arteterapia.** Arteterapia gestátlica. Arte em Psicoterapia. Supervisão em Arteterapia. São Paulo: Summus.

Jung, C.G. (1997): **A Energia Psíquica**. Petrópolis: Vozes.

Zinnker, J. (1979): **El processo creativo en la terapia guestáltica**. Buenos Aires: Editorial Paidós.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE IDENTIFICACIÓN DE TALENTO ACADÉMICO EDITA1

Carlos Alberto Calderón Carvajal
Isabel Victoria Alegría Carmona
Siu-lin Sofía Lay Lisboa
María Caridad García Cepero
Desarrollando y Liderando Talento Académico
de la Universidad Católica del Norte - Chile
Antofagasta (Chile)
delta@ucn.cl

RESUMEN

Este artículo es acerca de la escala de Identificación de Talentos Académicos denominada EDITA1, desarrollada por DeLTA UCN “Desarrollando y Liderando Talentos Académicos”, programa extracurricular dirigido a alumnos de escuelas y liceos de Antofagasta, Chile.

En Chile se está iniciando el trabajo con alumnos con talentos académicos, y existe un interés emergente y creciente, por el tema. El Programa DeLTA UCN trabaja dos días a la semana con estos alumnos talentosos, en la misma Universidad. Para hacer esto, se hace necesario llevar a cabo un proceso de selección de los alumnos que participarán.

El objetivo de EDITA1 es identificar y seleccionar a los alumnos talentosos en el ámbito académico, desde una población nominada por los propios docentes de los establecimientos públicos de la ciudad de Antofagasta. En este trabajo presentamos el proceso de validación de la primera prueba piloto de la escala, aplicada a alrededor de 200 estudiantes, orientada a mejorar el proceso de identificación de alumnos con talentos académicos.

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, el sistema educacional chileno, está desarrollando e implementando un proyecto de integración; el que permite la inclusión de niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales al aula regular. Con un enfoque educativo, centrado en el aprendizaje, se incluye dentro de la educación formal a personas con discapacidades, ya sean de carácter físico o cognitivo, como una forma de instaurar un sistema educacional orientado hacia la diversidad (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004). Sin embargo, dentro de estas nuevas concepciones educativas, se ha dejado de lado a un grupo importante de educandos; los que al caracterizarse por poseer mayores capacidades y habilidades cognitivas que el grueso de sus pares, no ven satisfechas sus necesidades educativas con el currículo que la educación formal les ofrece. Es así que en el año 2004 nace el Programa DeLTA UCN (Desarrollando y Liderando Talentos Académicos de la Universidad Católica del Norte), como una forma de dar respuesta a niños/as y jóvenes que tienen capacidades cognitivas superiores a lo normal, otorgándoles una educación extracurricular acorde a sus necesidades.

El Programa DeLTA UCN aspira a desarrollar y estimular en su población objetivo, habilidades intelectuales y socio afectivas; contribuyendo en la formación de personas: creativas, críticas, propositivas, proactivas y, a la vez, éticamente responsables, socialmente comprometidas y afectivamente integradas. Para ello, otorga un servicio educativo de excelencia, con metodologías innovadoras que incorporan al desarrollo curricular las características propias de la Macro Zona del Norte de Chile.

Para el cumplimiento de esos objetivos es necesaria la realización de un acucioso proceso de identificación y selección de los/as alumnos/as que participan el programa DeLTA UCN. Este proceso se caracteriza, en una primera instancia, por la detección de los/as estudiantes poseedores de talento académico por parte de los profesores de la institución educacional a la que el niño/a o joven asiste regularmente. Posteriormente a esto, y como una forma de seleccionar a los/as alumnos talentosos, se les aplica el Test de Matrices Progresivas (Raven) y un Cuestionario para el Alumno; el que permite conocer las características de los/las postulantes al programa, sus intereses y actitudes frente al estudio, su motivación para aprender cosas nuevas y sus expectativas. Como una forma de perfeccionar este proceso de selección, es que nace la idea de construir una escala de identificación de talento; orientada al autorreconocimiento de características de excepcionalidad que poseen los niños/as y jóvenes con talento académico. El uso de esta escala, aplicada conjuntamente con el Raven, permitiría afinar el proceso de selección en concordancia a la realidad chilena y particularmente a la zona norte de este país. Desde esta perspectiva, nace el objetivo principal que consiste en validar los resultados de un primer pilotaje de la Escala de Identificación de Talento Académico; siendo éste el primer paso hacia el perfeccionamiento del proceso de selección que realiza el Programa DeLTA UCN.

ANTECEDENTES

Inteligencia

Para la implementación y desarrollo de un programa destinado al talento académico, es necesario tener a la base una conceptualización de lo que es inteligencia. A lo largo de la historia, innumerables han sido los aportes que se han hecho en relación al concepto y la forma de medirla; es así como durante largo tiempo se aceptó una definición de inteligencia ligada a lo que se mide con los test, otorgándole gran peso a los factores genéticos y restándole importancia a los determinantes ambientales. Son los modelos monolíticos de inteligencia, donde se destaca el modelo del Factor G creado por Sperman, quien tras un análisis factorial a los test de inteligencia encontró un factor en común: el de “Inteligencia General” (Sperman, 1904 citado en García & González, 2004). Este factor G se refiere a un “conjunto de procesos comunes a todas las tareas intelectuales” y da a entender la capacidad intelectual dependiente del razonamiento abstracto, aplicación de relaciones y capacidad de percibir (Cronbach, 1998).

Estos modelos de corte más tradicional, establecen una relación directamente proporcional entre inteligencia y rendimiento académico. Y como una forma de contrarrestar esto, Terman en 1954 (citado en Bralic & Romagnoli, 2000) concluye que otros factores, distintos a la inteligencia, como la personalidad y el ambiente determinan si un individuo alcanza o no el éxito en la vida.

Se dio paso entonces, a modelos más contemporáneos, donde se establecen conceptos de inteligencia no sólo en función de habilidades cognitivas, sino que integran factores afectivos, ambientales y de personalidad (claros ejemplos son la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner y La Teoría Triádica de la Inteligencia de Sternberg).

Gardner define la inteligencia como “una habilidad, o conjunto de habilidades, que le permiten al individuo resolver problemas y proponer productos apropiados a uno o más contextos culturales” (Gardner, 1983 citado en Arancibia, Herrera & Strasser, 2004). En su teoría, este autor plantea que no existe un solo tipo de inteligencia y que las personas poseen distintos tipos de ellas, siendo unas de mayor expresión que otras. Los tipos de inteligencia que propone son: visual, musical, corporal, interpersonal, intrapersonal, espacial, naturalista, y lógico-matemática (Gardner, 1993 citado en García & González, 2004). Desde esta perspectiva, se rescata el carácter de potencialidad que poseerían los distintos tipos de inteligencia, cobrando importancia el contexto cultural en el que se encuentre el individuo, la educación que reciba y las oportunidades de desarrollo que el medio le ofrezca.

Para Sternberg, la consideración del medio en el que el individuo se desenvuelve, también es importante; ya que su concepción de inteligencia se basa en la “capacidad -del individuo- para capitalizar las fortalezas y compensar las debilidades”; cobrando importancia el uso apropiado de ellas, en función de la resolución de problemas (Sternberg, 2000 citado en García & González, 2004). En su teoría triádica de la Inteligencia, este autor plantea tres subteorías: la de los componentes, relacionada con mecanismos mentales interno del individuo; la subteoría experiencial, la que hace mención a los niveles de experiencia o grado de conocimiento previo; y la subteoría contextual, la que marca la dirección del pensamiento inteligente (adaptación, selección o modificación del ambiente). Sobre la perspectiva de estos planteamientos, Sternberg (1997 citado en Bralic & Romagnoli, 2000) plantea que para que una persona sea inteligente, no sólo debe tener altos niveles en una o más habilidades, sino que depende de la forma en que las habilidades que posee interactúan. Por lo tanto, la inteligencia del ser humano estaría determinada por la sinergia que se produce entre habilidades analíticas, sintéticas y prácticas; las que si son bien conjugadas y contextualizadas por el individuo, se lograría una adecuada resolución de conflictos, lo que en palabras de Sternberg (2000) sería una inteligencia exitosa y estaría ligada al talento o excepcionalidad, que se presentaría cuando, en la persona, existen altos niveles de sinergia entre las distintas dimensiones de su inteligencia.

La importancia de la comprensión de las teorías contemporáneas sobre inteligencia, radica en generar un cambio de mirada orientado hacia una perspectiva más integral, de inteligencia y por tanto de talento académico; situación que conlleva a la consideración de otro tipo de variables, sin sobrestimar el valor del CI obtenido en una prueba de inteligencia.

Talento Académico

El hablar de talento académico hace referencias a las personas con capacidades cognitivas superiores a lo normal, que le permiten tener altos niveles de potencialidad productiva y, sumado a esto; de creatividad, autonomía e intereses cognitivos (Instituto Merani, en García & González, 2004). Desde esta perspectiva, no sólo se está hablando de la posesión de habilidades intelectuales, sino que de una conjugación de variables, las que se traducen en una dotación o en un talento. Es Gagné (1993, citado en Bralic & Romagnoli, 2000) quien hace la diferencia entre dotación y talento; refiriéndose al primero como capacidades innatas y potenciales, y, al segundo, como el desempeño concreto de carácter sobresaliente. Se estaría hablando, entonces, de talento académico, donde una potencialidad se traduce en una conducta talentosa, superior a lo normal.

Desde esta perspectiva se llega a lo planteado por Renzulli (2000, citado en García & González, 2004), quien explica un modelo de excepcionalidad “productivo-creativo” de carácter coyuntural, existiendo desempeños excepcionales que “reflejan una interacción entre tres grupos de rasgos humanos: capacidades generales o específicas por encima del promedio, alto nivel de compromiso con la tarea y alto nivel de creatividad” (Renzulli, 1979, citado en Bralic & Romagnoli, 2000). Por tanto, se estaría hablando de la interacción de tres atributos generales de excepcionalidad: habilidades intelectuales sobre lo normal, evidencia de compromiso con la tarea y la manifestación de altos niveles de creatividad. Bajo esta modalidad, Renzulli (1986, en García & González, 2004) plantea que el porcentaje de población poseedora de talento alcanzaría un 20% y no 2.5% que consideran otras teorías.

Características de los Alumnos con Talento

Del mismo modo en que hay distintas concepciones de inteligencia y de talento académico, no hay acuerdos teóricos en muchos aspectos relacionados a las características que presentan los alumnos con talento académico. Los primeros estudios realizados en torno a esto los realizó Terman (1959, citado en García & González, 2004) quien, a través de un estudio longitudinal a 1528 niños con habilidades cognitivas superiores a sus pares, llegó a la conclusión de que las personas altamente inteligentes, no necesariamente se caracterizan por bajos niveles de habilidades sociales y de ajuste psicológico. Los avances teóricos en esta línea investigativa, ha permitido obtener una serie de características que poseen las personas con capacidades cognitivas excepcionales; sin embargo, no hay que dejar de considerar lo planteado por Van Tassel-Baska (1998, citado en García & González, 2004) quien manifiesta que no todos los estudiantes talentosos manifiestan todas las características y, las que sí se manifiestan, pueden hacerlo en distintos niveles de expresión. En esta misma línea, se pueden mencionar evidencias que apuntan a que no necesariamente altos niveles de inteligencias -Factor G- se relacionan directamente con las características de talento académico que mide la Escala "Pauta Individual de Criterios para la Nominación de Alumnos con Talento Académico" (Flanagan & Arancibia, 2005).

Van Tassel-Baska, Davis y Rimm (1998, citados en García & González, 2004) plantean las siguientes características de los alumnos excepcionales:

- Habilidad para manipular sistemas simbólicos abstractos.
- Facilidad para establecer relaciones poco usuales entre ideas.
- Prefieren trabajar en forma independiente.
- Fuertes intereses cognitivos.
- Altos niveles de curiosidad.
- Habilidad para generar ideas originales.

Desde lo planteado por Renzulli (2000, citado en García & González, 2004), mencionado anteriormente, un aspecto importante a considerar dentro de la excepcionalidad es la manifestación de un elevado compromiso con la tarea; se estaría hablando de motivación; la que sería constitutiva del talento y permitiría el desarrollo y la manifestación de la potencialidad, siempre y cuando sea de carácter intrínseco; es decir, que existe en ausencia de refuerzos externos (Arancibia, Herrera & Strasser, 2004). Esto se puede relacionar con la teoría de la Inteligencia Emocional, donde las emociones se relacionan directamente con la motivación, ya que una persona es inteligente emocionalmente en la medida que puede mejorar su propia motivación (Goleman, 1996).

Pese a la carencia de investigaciones, se asume que las emociones forman parte importante de la vida psicológica del escolar y que tienen una alta influencia en la motivación académica y en las estrategias cognitivas (Pekrun, 1992 citado en García & Doménech, 2002). En relación a esto, se puede mencionar también la teoría propuesta por Csikszentmijalyi (1990 citado en García & Doménech, 2002), la que hace referencia a la experiencia óptima de flujo, la que se caracteriza por la justa adecuación entre la dificultad de la tarea y las habilidades cognitivas de quien la realiza: "La gente parece concentrarse mejor cuando las exigencias son un poco mayores de lo habitual, y son capaces de dar más de lo habitual. Si se les exige demasiado poco, la gente se aburre. Si tiene que ocuparse de demasiadas cosas, se

vuelve ansiosa. El estado de flujo se produce en esa delicada zona entre el aburrimiento y la ansiedad" (Csikszentmijalyi, 1986 citado en Goleman, 1996, p.118).

Con todo lo expuesto anteriormente, se decanta en la descripción de los/as alumnos/as con Talento Académico que hace el Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2004) quienes las dividen en tres áreas de identificación, cada una constituida por características distintivas:

- Conocimiento y habilidades de aprendizaje: que contempla altos niveles de conocimientos y memoria, capacidad de atención y concentración, velocidad de aprendizaje, habilidad para trabajar con ideas abstractas y habilidades de resolución de problemas.
- Creatividad y productividad: que considera altos niveles de creatividad, imaginación y curiosidad, flexibilidad y fluidez en el pensamiento, pensamiento crítico y una actitud frente al riesgo desafiante.
- Características socio-afectivas: representadas por altos niveles de motivación, energía, autonomía, responsabilidad y compromiso. Además aquí se encuentra un agudo razonamiento moral y sentido de justicia, intensidad y sensibilidad emocional y el sentirse diferente ante el grupo de pares.

Estas características son las que se consideran al momento de construir la escala de Identificación de Talento Académico, basándose en el autorreconocimiento de estas y por tanto, de excepcionalidad de niños/as y jóvenes que pretenden participar del Programa DeLTA UCN.

METODO

Muestra

La muestra quedó constituida por 174 participantes, 73 mujeres (41,88%) y 101 hombres (58.13 %). Sus edades fluctuaban entre 10 y 16 años, con un media de 12.88 y una desviación típica de 2,709. Los participantes; 134 alumno de 5° año de enseñanza básica (77,1%) y 40 alumnos de de 1° año de enseñanza media (32,9%).

Instrumento

El instrumento utilizado fue la escala EDITa1 "Escala de Identificación de Talento Académico". Esta prueba tiene como característica fundamental el autorreconocimiento de las características intelectuales y socio-afectivas que tienen las personas poseedoras de Talento Académico. Con un total de 76 ítems, la prueba quedó expresada en escalograma Likert forzado, con cuatro alternativas de respuesta, desde el total desacuerdo hasta el total acuerdo, distribuidos en las siguientes dimensiones teóricas: [1] Conocimiento y Habilidades de Aprendizaje, [2] Creatividad y Productividad, y [3] Características Socio-afectivas.

Además se incorporó una pregunta de criterio la cual indagó acerca de la disposición del alumno/a a participar en un Programa donde les ofrece cursos que a ello les interesan y dictados por profesores universitarios.

Procedimiento

La muestra la componían alumnos/as preseleccionados por sus profesores de aula común para participar del proceso de selección de alumnos para el Programa DeLTA UCN. Ésta preselección es la primera etapa del proceso, en el cual los profesores de cada establecimiento educacional identifican a los alumnos/as

previa capacitación y revisión de los instructivos del instrumento “Pauta General de Criterios para la Identificación de Talento Académico”. El producto de esta etapa es una nómina de alumnos los que se incorporan a la segunda etapa del proceso de selección que consiste en la aplicación colectiva del Test de Matrices Progresivas de Raven y el Inventario “Cuestionario del alumnos”.

La prueba fue presentada a los alumnos como parte de un estudio que tenia como objetivo mejorar el proceso de selección del Programa DeLTA UCN. La aplicación de carácter colectiva se realizo en dependencias de la Universidad Católica del Norte, en el momento en que los alumnos asistían a rendir las pruebas de selección.

RESULTADOS

La exposición de los resultados comenzará con la presentación de las propiedades de confiabilidad de la prueba. Luego se abordará lo referido a la validez de constructo (análisis factorial), para terminar con las evidencias referidas a la validez de criterio.

Fiabilidad

Con la totalidad de los ítems el nivel inicial de fiabilidad de la prueba correspondió a un Alfa de Cronbach de 0,8206 con 76 ítems. Luego del análisis de consistencia interna y la extracción de 41 ítems por poseer correlaciones inferiores a 0,25 la prueba quedó finalmente constituida por 35 reactivos con un Alfa de Cronbach de 0,8465, con un ítem de correlación mínima de 0,2684 y una máxima de 0,4938.

No se continuó la eliminación ya que no se contaban con más ítems con correlaciones inferiores a 0,25 y porque con la eliminación de ninguno de ellos se aumentaba el indicador de fiabilidad.

Durante el análisis consistencia interna se realizaron en total dos análisis de Alfa de Cronbach, eliminándose los ítems 1, 2, 3, 9, 10, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 53, 55, 57, 59, 61, 63, 67, 68 y 69.

Análisis Factorial

Los resultados obtenidos por este análisis demuestran una estructura factorial aceptable con respecto a la disposición de las características de Talento Académico propuesta tras el estudio de las dimensiones del constructo teórico.

Para el análisis factorial fue realizado el procedimiento de Extracción de Componentes Principales con Rotación Equamax, el cual fue forzado a tres factores. Con respecto a la adecuación muestral, los indicadores nos muestran un ajuste de los datos aceptables para el análisis factorial con un test de Esfericidad de Barttlet de $p<0.001$ y un KMO de 0.754.

Tabla 1. KMO y Prueba de Esfericidad de Barttlet

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,754
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1262,718
	Gl	595
	Sig.	,000

En cuanto a los factores emergentes, se logró la extracción de tres componentes principales, los cuales explican el 26,99% de la varianza total explicada (Tabla 2).

El factor I explica el 9,486% de la varianza, en el cual saturan los ítems 51, 12, 22, 20, 54, 66, 73, 74, 62, 5, 30 y 14 de la escala. Esto es homologable al factor "Conocimiento y Habilidades de Aprendizaje" (Tabla 3). Aunque el ítem 6 satura mejor en el factor III se decidió dejarlo en el Factor I, ya que posee mayor relación teórica con la dimensión Conocimiento y Habilidades de Aprendizaje. Los ítems que saturaron en este factor respondieron a las características de capacidad de resolución de problemas, atención y concentración, nivel de conocimiento, entre otras.

El factor II explica el 9,097% de la varianza correspondiéndole los ítems 4, 11, 25, 15, 13, 70, 72 y 56, los que de acuerdo a las dimensiones teóricas corresponden al factor "Creatividad y Productividad" que contempla productividad intelectual, imaginación, fluidez del pensamiento, creatividad y flexibilidad. Aunque el ítem 47 comparte similar peso entre los factores I y II se decidió mantenerlo en el II ya que hace alusión a la originalidad de los trabajos y tareas que realiza el niño/as en su establecimiento educacional.

Tabla 2. Varianza Total Explicada

Comp.	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acum.	Total	% de la varianza	% acum.	Total	% de la varianza	% acum..
1	5,998	17,137	17,137	5,998	17,137	17,137	3,320	9,486	9,486
2	1,760	5,027	22,165	1,760	5,027	22,165	3,184	9,097	18,583
3	1,689	4,826	26,990	1,689	4,826	26,990	2,942	8,407	26,990
4	1,541	4,402	31,392						
5	1,464	4,183	35,575						
6	1,355	3,871	39,446						
7	1,303	3,722	43,168						
8	1,275	3,644	46,813						
9	1,209	3,453	50,266						
10	1,187	3,392	53,658						
11	1,110	3,171	56,829						
12	1,083	3,093	59,922						
13	1,015	2,900	62,822						
14	,964	2,756	65,578						
15	,920	2,627	68,205						
16	,876	2,504	70,709						
17	,836	2,390	73,099						
18	,801	2,290	75,388						
19	,780	2,228	77,616						
20	,698	1,993	79,609						

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.

En el factor III explica el 8,047 % saturaron los ítems 8, 60, 38, 65, 58, 64, 7, 71, 75, 76, 52 y 32, el cual corresponde a la dimensión teórica "Características Socio-Afectivas". A este factor se asociaron los ítems relacionados con motivación, orientación al logro, empatía, conciencia social, sentido de justicia y autonomía.

Tabla 3. Matriz de componentes rotados.

	Componente			
	Factor I	**Factor II**	**Factor III**	**Comunalidades**
R 51	,601			,521
R 12	,558			,194
R 22	,510	,304		,203
R 20	,488			,277
R 54	,463			,380
R 66	,463			,489
R 73	,455		,282	,362
R 74	,419	,269		,208
R 62	,379	,251		,186
R 5	,364			,310
R 30	,336		,255	,264
R 14	,317	,255		,387
R 47	,271	,270		,416
R 45	,270			,219
R 4		,683		,133
R 11		,678		,248
R 25		,617		,125
R 15		,545		,175
R 13		,423		,399
R 70	,292	,422		,204
R 72		,290	,266	,235
R 56	,225	,225		,128
R 8			,600	,226
R 60			,487	,269
R 38			,479	,207
R 65			,479	,301
R 58			,459	,300
R 64	,334		,428	,277
R 7		,325	,413	,270
R 71		,281	,398	,256
R 75		,332	,391	,180
R 6			,357	,287
R 76		,307	,344	,276
R 52	,290		,340	,264
R 32			,278	,271
Varianza explicada	**9,854%**	**8,735%**	**8,401%**	**26,99%**

Método de Extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Equamax con Kaiser. a) La rotación ha convergido en 11 iteraciones.
Se suprimieron los autovalores menores de 0,225

Indicadores de Validez

Para la confirmación de la validez de criterio se realizaron los cálculos de correlación entre la media de nuestra escala con la ítem establecido como pregunta de criterio externo y con la Escala de Matrices Progresivas Raven. Los resultados se presentan a continuación.

Tabla 4. Correlación media de la escala y pregunta de criterio

		MEDIA	R77
MEDIA	Correlación de Pearson	1	,040
	Sig. (bilateral)	.	,647
R77	Correlación de Pearson	,040	1
	Sig. (bilateral)	,647	.

El resultado de la correlación de la Escala EDITa1 con la pregunta de criterio preliminarmente no fue satisfactorio, ya que se esperaba entre ellas una correlación significativa y no una de 0.04 (Tabla 4). Este resultado esta lejos de ser concluyente, pues la aplicación de este procedimiento estadístico está sobre la base de que los participantes están al tanto de las características del programa y lo que les ofrece generando en ellos la predisposición a participar. Este nivel de información por parte de los/as alumnos/as es a lo menos dudoso, ya que no se comprobó a ciencia cierta el nivel de tal conocimiento previo.

Tabla 5. Correlación media de la escala y Raven

		MEDIA	RAVEN
MEDIA	Correlación de Pearson	1	,154
	Sig. (bilateral)	.	,127
RAVEN	Correlación de Pearson	,154	1
	Sig. (bilateral)	,127	.

En cuanto a los resultados obtenidos con la Escala de Matrices Progresivas Raven, aunque igualmente negativos, estos sí fueron los esperados (Tabla 5). El objetivo principal de esta prueba fue realizar un análisis de validez discriminante con el fin de descartar que el instrumento midiese otro constructo teórico, en este caso Inteligencia General. En este sentido los resultados son auspiciosos ya que la baja correlación ratifica la idea de que nuestra escala evalúa un constructo que no es factor general de inteligencia.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el proceso de validación de la escala EDITa1 son satisfactorios y logran entregar algunas líneas de acción orientadas al perfeccionamiento de la Escala en futuras aplicaciones.

El análisis de fiabilidad nos entrega un Coeficiente Alfa que comprueba una alta consistencia interna, lo que demuestra ser un instrumento fiable el momento de medir Talento Académico.

En cuanto a la validez de constructo, el instrumento logra cerca del 27% de la varianza total explicada. Pese a que éste no logra ser un porcentaje excelente, es un indicador aceptable frente a la capacidad de predicción del instrumento.

El análisis muestra que en términos generales tenemos una estructura factorial concordante con las dimensiones teóricas establecidas previa construcción de los ítems. Aunque existen ítems con cargas factoriales compartidas en más de un factor, estos logran ser muy pocos en relación a la cantidad de ítems total, y no estarían comprometiendo el valor psicométrico de la escala.

En relación al análisis discriminante, los resultados también fueron los esperados. Con respecto a la escala Raven, se obtuvo una correlación nula, esperable en alguna medida, ya que dentro de la expresión de las características del Talento Académico existe una gran variedad de manifestaciones de éstas, las que no necesariamente deben guardar proporcionalidad con la capacidad general o el Factor General de Inteligencia.

El índice de correlación deficiente de la escala con la pregunta de criterio puede ser explicado desde la falta de información por parte de los participantes, acerca las características del programa DeLTA UCN y lo que les ofrece. Esto conlleva a una ambigüedad en las respuestas frente a esta pregunta que desemboca en la baja correlación.

En conclusión la escala prueba poseer una consistencia interna que asegura la fiabilidad de sus resultados, midiendo consistentemente el atributo. Los indicadores de validez, a través del análisis factorial entregan una estructura factorial que se ajusta a las características teóricas del constructo. Finalmente, a pesar que los resultados relacionados a criterio externo son cuestionables, éstos sugieren la implementación de estrategias que lleve a resultados más concluyentes con respecto a estas características psicométricas. Es así que es posible llegar a mejores resultados en futuras aplicaciones a través de la implementación de un mayor número de preguntas de criterio y la correlación con otras variables o escalas que midan características intelectuales no tan generales, que sean mas descriptivas o que posean un mayor número de dimensiones, proporcionando indicadores de validez mucho mas robustos y variados.

También es importante generar futuros pilotajes con un tamaño muestral mucho más grande, y en población general el que nos entregue resultados psicométricos mucho más confiables.

A pesar de ser un esfuerzo perfectible por generar un instrumento capaz de medir un atributo tan complejo, se cree que esta escala es un avance en esta línea que puede dar pie tanto al mejoramiento de la validez de procesos de selección en programas de Talento Académico y así mismo, transformarse en una oportunidad para niños/as y jóvenes a que desarrollen de forma más integral sus capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arancibia, V.; Herrera, P. & Strasser, K. (2004): *Manual de Psicología Educacional.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bralic, S. & Romagnoli, C. (2000): *Niños y Jóvenes con Talento: Una Educación de Calidad para Todos.* Santiago: Dolmen Ediciones S.A.

Cronbach, L. (1998): *Fundamentos de los Test Psicológicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Chile, Comisión de Expertos de Educación Especial (2004): *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial.* Santiago: La Nación.

Flanagan, A. & Arancibia, V. (2005): Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores [Versión electrónica]. *Psykhe, 1*(14), 121-135.

García, M. & González, J. (2004): *Fundamentos de la Educación para la Excepcionalidad.* Bogotá: Javegraf.

García, F. & Doménech, F. (2005): Motivación, aprendizaje y Rendimiento Escolar. *Reme, 0* (1). Extraído el 27 de Julio, 2005 de http://64.233.187.104/search?q=cache:kYnVPQpptx4J:reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html+motivacion+aprendizaje&hl=es&lr=lang_es

Goleman, D. (1996): *La Inteligencia Emocional.* Buenos Aires: Javier Vergara Editor S. A.

Anexo 1. Correlaciones ítems–test y coeficiente de Alfa de Cronbach.

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
R4	112,8793	135,4825	,4938	,8397
R5	113,4483	135,5782	,3493	,8424
R6	113,0000	136,8555	,3640	,8422
R7	113,0287	135,8315	,3502	,8424
R8	113,4425	135,7510	,2684	,8452
R11	113,0230	135,7105	,4429	,8405
R12	112,8851	135,4434	,4277	,8407
R13	113,4885	135,5924	,3109	,8435
R14	113,0402	136,5244	,3428	,8426
R15	113,0575	136,6325	,3270	,8430
R20	112,7126	138,3909	,3180	,8434
R22	112,8391	137,7774	,3123	,8434
R25	113,4310	135,9692	,3052	,8437
R30	113,3736	133,4030	,4066	,8407
R32	113,2414	136,2651	,3027	,8437
R38	113,1839	135,2955	,2827	,8448
R45	113,4713	135,9616	,2923	,8441
R47	113,3793	135,3004	,3510	,8423
R51	112,9253	137,0753	,2946	,8438
R52	113,0690	134,0415	,3419	,8428
R54	113,0575	135,5343	,3109	,8436
R56	113,0000	136,9827	,3011	,8436
R58	112,8621	137,9924	,2856	,8440
R60	112,8103	136,9176	,3067	,8435
R62	113,5747	133,7718	,3252	,8436
R64	113,4023	133,8719	,3379	,8430
R65	113,3391	133,1849	,4244	,8401
R66	112,5690	140,0270	,3877	,8437
R70	112,6897	138,8627	,2951	,8439
R71	113,2241	132,9379	,3970	,8410
R72	112,9253	136,3585	,3329	,8428
R73	113,1322	135,2830	,3575	,8421
R74	113,2529	133,0571	,4387	,8397
R75	112,8276	137,2187	,3581	,8424
R76	112,8736	136,0995	,4326	,8409

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases = 174 **N of Items = 35**

Alpha = ,8465

EL RESCATE DE UN NIÑO (DOTADO)

Gustavo Mosca
Licenciado
Buenos Aires (Argentina)
gusmosca@hotmail.com

RESUMEN

La casuística de un niño de seis años que llega a la institución CREAIDEA en Argentina, que si bien parece coincidir con la teoría conocida por los especialistas en superdotación infantil, al mismo tiempo plantea dudas respecto al diagnóstico.

Surge la pregunta de si estaremos ante una excepción o no; por otra parte, el trabajo se enmarca en un "espacio intermedio" entre la teoría sobre superdotación, y la teoría y práctica psicoanalítica desde donde me centro para abordar el caso.

La idea de presentar este material clínico, es generar además en lo posible un espacio diferente para repensar la problemática del superdotado.

Nos adentramos en las vicisitudes de un tratamiento que si bien comienza dentro del marco institucional, se trabaja por fuera de el, donde el eje del mismo son los problemas emocionales del niño, que desde el comienzo y hasta el fin -merced a su obstinación sintomática- nos permiten arribar y evacuar las dudas con que comenzamos a trabajarlo.

INTRODUCCIÓN

Presentaré un caso clínico que si bien parece coincidir con la teoría conocida por los especialistas de dotación infantil, al mismo tiempo plantea dudas respecto al diagnóstico al parecer no enmarcarse en las descripciones fenomenológicas del mismo, surgiendo la pregunta de si estaremos ante una excepción o no; por otra parte, el trabajo esta enmarcado en un "espacio intermedio" entre la teoría y la práctica psicoanalítica, con la idea de generar en lo posible un espacio-otro de significaciones respecto al tema de la dotación infantil.

EL PLANTEO DEL PROBLEMA

Dentro del plano institucional, CREAIDEA (Asociación de chicos dotados y talentosos en Bs. As., Argentina), llegan a la consulta padres de un niño -todavía de 5 años- diciendo que "lo traen porque han escuchado y leído en Internet sobre la dotación infantil, y entonces *a pesar que su hijo no presenta esas características, decidieron traerlo porque por algún lado tenían que empezar".*

En la entrevista, los padres poco dicen de este niño que nos haga pensar en la posibilidad de estar frente a un niño dotado, salvo que "tiene mucha memoria; respecto a la escuela bien, pero es muy lerdo aunque prolijo"; no demanda en su casa conocimiento ni materiales para informarse; en los deportes el padre lo lleva a

jugar al fútbol, aunque dice que “el niño se queda parado en la cancha sin saber para donde ir”; si bien concurre a eventos sociales “no es de tener amiguitos y es mas bien solitario”.

Me pregunto: ¿qué representa a este niño? ó ¿qué es lo distintivo de él para los otros? Yo escucho: la memoria (y el aire se puebla de una voz silenciosa que dice: es distinto).

En estas condiciones y reservas comenzamos el proceso diagnóstico.

EL MARCO TEÓRICO POSIBLE

Se sabe por la amplia bibliografía especializada que algunos niños dotados pueden:

- clasificarse dentro de los Superdotados con Handicaps y que esto engloba -solo por nombrar algunos-: a trastornos asociados al fracaso escolar, problemas de aprendizaje, problemas emocionales, problemas motóricos, neurológicos; al respecto entonces, un niño puede sufrir algún trastorno que le impida un adecuado rendimiento académico, social y emocional. Dentro de ésta, la **Autoestima baja** es una de las características que presentan estos niños como resultado de un insuficiente o en algunos casos deficiente estimulación y motivación por parte de la escuela, en donde no se tiene en cuenta el alto potencial y nivel de rendimiento, por ende el niño comienza un proceso de sufrimiento, inseguridad y sentimientos de inadecuación.

- el concepto de Disincronía que describe un desfase entre lo emocional y lo intelectual -o entre una área y otra-, donde es tal el incremento de una en detrimento de la otra que el niño se percibe distinto y excluido de las pautas normales en que interactúan los otros de su mismo rango etario, repercutiendo y minando de poco su personalidad -agravándose más en aquellos que presenta ciertas predisposiciones psicopatológicas-.

- Los criterios y procesos de Diagnóstico y Evaluación, que nos ayudan y posibilitan la identificación precoz de un potencial niño dotado en los ámbitos familiares y educacionales, donde se tienen en cuenta variables de la historia del niño tales como desarrollo motor, destreza del lenguaje, rapidez en los cálculos numéricos, etc.; los criterios que enmarcan al superdotado a través de indicadores que guían la evaluación: Creatividad y originalidad para resolver un problema, Capacidad intelectual superior, Alta motivación e Implicación en la tarea (Criterios de los tres anillos de Renzulli), Liderazgo, etc.

- Las intervenciones con medidas pedagógicas/educacionales que se inscriben en el marco de estabilizar al niño en este proceso que padece y que lo excluye de sus dones, ayudándolo a desbloquearse o a dejar de exigirse pasar inadvertido; las mismas ponen en movimiento procesos de valoración y recuperación de la autoestima a través de medidas tales como: Tareas extra curriculares dentro del grado, Motivación y estimulación de lo que le gusta, Adecuación curricular, Aceleración, etc., de modo tal logre un ritmo acorde a sus elevadas posibilidades y capacidades compensado de a poco su desequilibrio. El rendimiento del niño a lo largo del tiempo sería un indicador que la intervención fue la apropiada.

Nuestro caso: Los resultados del psicodiagnóstico que realizamos a este niño arrojan un CI de 90/100 correspondiente al Rango II + en la escala de Raven y una maduración psicomotriz superior en 1 (un) año y medio por encima de los de su misma edad cronológica; pero en la observación clínica, las técnicas lúdicas, proyectivas y gráficas el resultado es pobre y escaso, incluyendo datos de creatividad y de liderazgo en relación con el profesional; a los intentos de motivarlo con realizar actividades que impliquen un desafío intelectual e interés, responde: "son difíciles" y no las hace.

Si tenemos presente que el niño que nos llega a la consulta presenta síntomas como problemas de conducta en la escuela, inestabilidad, tendencia a aislarse, tartamudeos, inseguridad, introversión y escasa adaptación socio-afectiva, este niño podría enmarcarse dentro de las descripciones antes mencionadas.

Que el niño tuviera como único rasgo distintivo para los padres de una memoria importante, la teoría que vimos y el resultado del psicodiagnóstico -que ahora podíamos adicionarle un elevado CI (Superior al Término Medio) y una maduración superior, lo que le permitiría una mayor capacidad para incorporar, articular y procesar la información-, ¿era suficiente para decirles al terminar dicho proceso, que estábamos frente a un niño dotado con problemas emocionales y por lo tanto con medidas psicopedagógicas podríamos encauzar el problema?; cuando por otra parte el niño no tenía ni presentaba en la casa un comportamiento diferente al de la escuela en el sentido de buscar estímulos propios, demostrar cierto liderazgo o creatividad, la anamnesis tampoco registraba datos que nos pusieran en la pista de ello, o al menos los padres y la maestra no decían nada al respecto que nos hiciera pensar que el niño era dotado.

Durante la toma de las pruebas-test el niño dice que le son difíciles y los deja por la mitad sin poder completarlos; pide que dejemos las pruebas y juguemos a hacer rompecabezas, pero cuando una pieza no encaja de entrada las tira en la sala/piso y dice: "se como son, pero no quiero jugar mas". Tampoco aquí aparece el desafío intelectual, ni la motivación, ni la alegría de algo a la altura de sus posibilidades.

En base a estos resultados es que decido decir a los padres que su hijo tiene un elevado nivel intelectual y un problema emocional y que recomendaba terapia, que nos volveríamos a encontrar cuando este proceso haya terminado y volveríamos a evaluarlo.

FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Surgían las dudas:

¿Este niño se esfuerza por esconder su potencial?, habida cuenta la bibliografía dice que sí, pero:

¿Era válido entonces desestimar los resultados y observaciones clínicas?,

¿En la especificidad descrita sobre dotación infantil, habría algo que no encajaba? ó

¿Estábamos frente a un bloqueo emocional de un niño, independiente al fenómeno de dotación?

Quedarían las incógnitas planteadas hasta tanto los padres no lo llevaran a la consulta y nos volviéramos a encontrar.

Quedaban formuladas entonces:

- la premisa respecto a que el niño es superdotado y presenta problemas emocionales, y:
- la hipótesis que su problemática se resolvería dentro del marco psicológico-terapéutico y no desde lo pedagógico, por las características que presentaba el niño.

LA DEMOSTRACIÓN (?) "LA RESPUESTA DE UN NIÑO"

Pasan seis meses y los padres deciden traer al niño a quien llamaremos Nico a mi consulta particular, fundamentalmente porque se habían intensificado algunos síntomas como agresividad y desobediencia a las normas tanto en casa como en el colegio; mientras continuaban los tartamudeos, timidez, subestimación, inseguridad y una desorientación en el espacio y tiempo, manifestada por cuanto se quedaba quieto al jugar al fútbol sin saber para dónde patear; decididamente algo no encajaba.

Llama la atención desde el comienzo de la terapia que Nico, llega e inmediatamente pide ir al baño, me dice: "voy a cagar"; me pregunto ¿qué es esto de llegar y lo primero que me muestra de él es su caca, su olor?, ¿Modo en que es representado? (No olvidemos que lo han traído por las cagadas que se manda).

Decido comenzar por la punta que el niño tira en mi consultorio: caca-cagadas a través del análisis del juego-jugar.

Sigo la línea de Winnicott D. y Rodulfo R., para quienes **el jugar** no implica imponer al niño un juguete -como significante amo al decir de Lacán-, sino:
"**definido como producción de significantes; los juguetes son mediadores no una entidad prefijada fabricado por un juguetero, sino un objeto cualquiera, incluso el propio juguete, que ha de transformarse en juguete por la posibilidad que le otorga al niño de <u>mutar un real en significante</u>**" (El subrayado es nuestro)

Pienso que si algo representa a Nico desde el inicio, podría resumirse en el significante: **No encaja/Desapercibido,** en todo caso los padres perciben que algo no está bien, pero el niño pasa desapercibido/no encaja en la casa, la escuela, el club.

Pareciera que la particularidad del niño no consigue hacerse ver, captar o aprehender, ni atravesar los supuestos sobre los niños dotados con problemas emocionales en la cual parece también no encajar (en el supuesto que lo fuera, a la generalidad del saber sobre la dotación infantil parecía escapársele).
¿Dónde encontrar entonces a este niño?
-Haciendo jugar la caca en el discurso:

Digo a Nico luego de varias sesiones que cuando la gente hace algo mal, dice: “me mandé una cagada”; su respuesta a la sesión siguiente es:
“le pegué a una compañerita del cole, estábamos jugando al mostro. ¡Pero no se los digas a mis papis!…; fue sin querer…no se si la lastimé porque salí corriendo”.

Paradójicamente no irá ya al baño a cagar a partir de ese momento; parece decirme: “comienzo a dar cuenta de mis cagadas”.

Paralelamente cuando juega conmigo me tira cosas a la cara, incluso fuertemente, podríamos confirmar que “es agresivo” -al decir de la maestra quien envía notas a los padres casi todos los días por los problemas que este tiene en la escuela-; pero no, pienso como Rodulfo R. cuando dice:
“Gracias a esta **función agresiva de arrojar fuera, el niño va constituyéndose un espacio** (…); **es un modo primordial de simbolización**, donde la agresividad va jugar un papel central **cumpliendo una función de separación** (…). Cuando esta función falla se produce la agresión, verdadero síntoma de tal falla” (Rodulfo, 1986, Las negritas son nuestras).

Tira en el afuera papeles, plastilina, objetos, pero éstos tienen ya algo de él, antes ha garabateado, hizo figuras, manoseó los objetos. Se va desplegando un espacio-otro, donde puede comenzar a construir su mundo interno; **comienza a ser reconocido y percibido** por su terapeuta**, y no aplastado por un significante que mal lo representa: no encaja/ desapercibido.**

Quiere aprender a jugar al ajedrez y las damas (que no los tiene en su casa), digo que podemos empezar por las damas -además porque el terapeuta no sabe jugar al ajedrez-, pero surge un problema: no aprende las reglas, agarra las fichas y apenas comienzo a explicárselas, dice “no quiero jugar”, tirando las fichas.

Interpreto: quiere aprender a jugar, pero ¿cómo se hace?

Le digo que si quiere aprender ese juego va tener que aprender que hay reglas, que todos los juegos las tienen y es el único modo de poder jugarlos.

Poco a poco capta las reglas pero a pesar que las sabe no las respeta, digo: no hagas trampas; se ríe y comienza una etapa en donde realizará **“falsas jugadas”** de dos o tres movimientos de piezas que no corresponden a las reglas del juego, pero **dándose cuenta que de seguir así el juego sería un caos y/o terminaría jugando solo.**

Es apropiado citar a Jacques Lacán quien al respecto dice:
“(…) Significa que la relación imaginaria, conflictual, incestuosa en si misma, está prometida al conflicto y a la ruina. Para que el ser humano pueda establecer la relación mas natural (…) es necesario que intervenga un tercero (…) hace falta una ley, una cadena, **un orden simbólico**” (Lacan 1984. Las negritas son nuestras).

Si aceptar las reglas es el único modo de divertirse y jugar, y por otra parte todos –incluso el terapeuta- está sometido a ellas, comenzar a aceptarlas es entrar en otro orden, al orden de la naturalización de la ley (para vivir en sociedad un sujeto debe aceptar que hay normas, leyes, preceptos y que se está sujetado a ellas necesariamente para poder convivir y compartir) .Como verán convoco al acceso simbólico más allá del juego.

El orden imaginario es de naturaleza frágil, plana, **bidimensional**, sin profundidad, como un espejo, donde cualquier embate de la realidad colisiona y rompe al sujeto (como cuando Nico no puede encastrar las piezas del rompecabezas y las tira; rompiéndose en fragmentos la fantasía de omnipotencia) (Sami-Alí diferencia un Espacio Simbólico Bidimensional y otro Tridimensional; mientras que Jacques Lacan postula registros Imaginario, Simbólico y Real); el acceso a otro espacio imaginario pero **tridimensional**, dialéctico o registro simbólico, implica un salto, una entrada a un espacio de representación y simbolización de la ley, y por ende de la normalización del sujeto.

Por eso Rodulfo R. dice que "jugar implica liberarse de un encierro y de un significante que aplasta al niño" al mal representarlo (por Ej. cuando Nico dice: "¡Dejá!, que yo se como se hace" -aunque luego fracase en el intento-, nos pone en la pista de que ésta actitud es pura ficción imaginaria que termina por encerrarlo y alejarlo de los otros; más allá que podamos enmarcar a los niños dotados en esta descripción también llamada: baja tolerancia a la frustración).

Nico a través del jugar esta haciendo estallar ese espacio hecho a pura imagen del otro, para **construir su espacio**, separando y delimitando al Otro.

Esto tiene un beneficio adicional para el niño: descubrir simultáneamente un nuevo camino, el de la dimensión temporal: el antes y el después en su historia: Antes no encajaba, ahora…

Llega un día diciéndome que su padre le ha ensañado los signos de emoción en los libros (refiere a los signos de admiración gramaticales), y quiere practicarlos conmigo. Antes no se atrevía a hablar fuerte o en medio de otros porque aparecía el tartamudeo, ahora no.

Su padre relata que "durante este tiempo de tratamiento Nico juega al fútbol en la cancha, que no esta perdido, que se ríe y hasta hace goles".

Ahora comparte con los amiguitos el juego; es que al delimitar (hasta aquí puedo, hasta allá no) se apropia de su espacio, por eso puebla la cancha, participa y se orienta.

Ha pedido de los padres y ante la evidencia que Nico es otro, palabras de la madre, y que la maestra le ha dicho que "ahora participa en clase, comparte, y envía felicitaciones en el cuaderno de notificaciones"; decido tener una última sesión con el niño.

Ese día llega y me dice: "traje un libro de cuentos para que lo leamos una hoja cada uno, cuando haya signos de emoción los hago yo".

Recordamos que tiene 6 años, que faltan tres meses para que finalice el periodo escolar, que sus compañeritos aun están con lectura de palabra o frase cuanto mucho, y él lee de corrido, cosa que hasta ahora no sabía.

Parece decirme en la última sesión: leo, aprendí a leer y también a hacer uso de la emoción y del afecto. ¿Quedaba algo por hacer? Sí, darle las gracias a Nico por haberme dejado asistir al rescate de si mismo.

CONCLUSIONES

Habíamos comenzado con dudas respecto al diagnóstico de si era o no un niño dotado, la respuesta parece haberse respondido por si misma, ya que:

1- durante ese curso lectivo y antes de terminar primer grado, viene a mostrarme que lee de corrido, con buen manejo de vocabulario y comprensión, y que aprendió por si mismo.

2- ahora sabe, respeta y le gustan los signos emocionales (interpreto: participa en la vida social desde la implicación afectiva).

3- el liderazgo hace aparición en la escena cotidiana de igual modo en que busca resolver situaciones originalmente.

Surge entonces un nuevo preguntar:

- Si ahora que ha logrado desbloquearse /estabilizarse emocionalmente pudiendo despuntar en lo intelectual de acuerdo a sus capacidades, cuando esto siga el camino natural de incorporar mas y mas información, ¿irá en detrimento de un nuevo sentimiento de inadecuación al estar es desventaja con sus semejantes?
- Será el momento entonces de hacer intervenir a las medidas psicopedagógicas?, ó:
- ¿Será que ahora este nuevo significante “superdotado” podría actuar como otra **tapa** aplastando nuevamente al sujeto?...

Quedan planteadas las hipótesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J.A. y Benito Y. (2003) Alumnos superdotados, sus necesidades educativas y sociales. Bonum, Buenos Aires.

De Zubiría, J. (2005): Conclusiones del seguimiento longitudinal a mil niños de CI muy superior (ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento, Ecuador.

Rodulfo, R. (1990): El niño y el significante. Edit. Paidós. Argentina.

Rodulfo M. y Rodulfo, R. (1986): Clínica psicoanalítica en niños y adolescentes. Edit. Paidós.

Lacan, J. (1984): Seminario tres, las Psicosis. Edit. Paidós. Argentina.

Alí-Sami (1974) El espacio imaginario, Edit. Amorrortu. Argentina.

LISTA DE VERIFICACIÓN PARA PADRES DE ALUMNOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

María Alicia Zavala Berbena
Universidad de Guanajuato
León, Guanajuato (México)
alicia_zavala2@yahoo.com.mx

RESUMEN

Entre los desafíos que encara la atención educativa de alumnos con sobredotación intelectual se destaca la carencia de instrumentos de identificación que cumplan con estándares adecuados para su uso efectivo en poblaciones específicas. El objetivo de este trabajo fue desarrollar y validar un instrumento para la detección inicial de niños con sobredotación intelectual, aplicable a padres de familia de alumnos de nivel primaria (10-12 años).

Se desarrolló una Lista de Verificación de 32 reactivos que se apoyan en las teorías de Renzulli (2000), Sternberg (1985) y Tannembaum (1997). Las áreas que la componen son cuatro: 1) comportamiento inteligente asociado a tareas de aprendizaje escolar y extraescolar, 2) comportamiento creativo aplicado a situaciones cotidianas, 3) motivación relacionada con actividades escolares y 4) autoconcepto. La versión experimental se aplicó en la ciudad de León, México a 149 padres de familia de ambos sexos. Los resultados indican que la Lista de Verificación cumple con características psicométricas adecuadas. También se reportan correlaciones significativas de la misma con el Test de Matrices Progresivas de Raven, Test de Abreacción para la Evaluación de la Creatividad y Test de Autoconcepto, forma A (AFA).

INTRODUCCION

En el ámbito escolar, la identificación de alumnos con sobredotación intelectual suele darse al menos en tres etapas: la *primera*, se conoce como etapa de detección exploratoria, ésta tiene como fin localizar de un modo accesible y económico a los candidatos elegibles para ingresar a una fase de análisis más personal y detallado de sus características. La *segunda* etapa, de evaluación psicopedagógica, pretende determinar las características del alumno y de su contexto en la búsqueda de posibles necesidades educativas especiales. La *tercera* etapa, posterior a la identificación, se propone hacer un seguimiento permanente de los alumnos detectados y mantener apertura para la detección de alumnos en distintos momentos del periodo escolar (Zavala, 2004).

En la primera etapa de identificación se consideran varias fuentes para obtener información que posibilite una detección más acertada. El uso de instrumental

psicológico es muy variado pues va desde pruebas formales de inteligencia y rendimiento, hasta otros instrumentos y procedimientos blandos tales como cuestionarios para orientar la nominación de padres, compañeros y maestros.

Este trabajo se centra en el desarrollo de un instrumento para la detección de alumnos con sobredotación intelectual; consiste en un listado de verificación para padres de familia, mismo que se aplica en los primeros momentos de identificación, considerando que los padres juegan un papel esencial en este proceso. Se basa en el supuesto de que éstos son una pieza clave en los procedimientos de identificación, pero que es necesario mejorar sus estimaciones y capacidad de observación.

La base conceptual del instrumento se levanta sobre las teorías de Renzulli (2000), Sternberg (1985) y Tannembaum (1997). Entre los constructos reiterados en dichos modelos teóricos se retomaron cuatro dimensiones esenciales: inteligencia, creatividad, motivación y autoconcepto, mismos que son elementos clave para la comprensión de la sobredotación intelectual.

La inteligencia se define como un comportamiento adaptativo dirigido a un fin (Sternberg & Salter, 1989: p.18). Tal definición pone de relieve el carácter práctico del comportamiento inteligente y se centra en su valor adaptativo. La idea de solucionar problemas de la vida se encuentra en el núcleo de esta definición de inteligencia. Se destaca también el factor de intencionalidad que subyace al comportamiento inteligente y, la idea de que la inteligencia también responde a exigencias tanto internas como externas. Desde este punto de vista la inteligencia no reside de modo exclusivo dentro del individuo, sino en las respuestas que el individuo da a las exigencias que le plantea su contexto social, cultural, familiar, etc.

La creatividad es la capacidad para proponer soluciones valiosas e innovadoras para la sociedad (Apraiz & López, 2001). Además, es un proceso de de transformación personal del medio operado por el insight y en cuya manifestación se implican un conjunto de procesos internos o capacidades de apoyo, comprendiéndose entre ellos: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, la elaboración y la imaginación.

La motivación es una predisposición interna a iniciar, sostener y terminar una conducta en áreas definidas y en condiciones externas estimulantes que, a su vez, activan, sostienen o deprimen la conducta dependiendo de la interacción de factores internos o externos (Pomar, 2001).

El autoconcepto se entendió como la percepción que tiene el individuo de sí mismo, la cual se basa directamente en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo realiza sobre su propia actividad (Shavelson, Hubner & Staton, 1976).

Aunque se reconoce la importancia de los factores sociales como catalizadores de la conducta sobresaliente, en este instrumento se enfatizan las características personales como elementos dinámicos e interactivos que constituyen el núcleo básico de la sobredotación intelectual. Tales características son moduladas desde el paradigma cognitivo como eje articulador de un conjunto de componentes. En el listado se presentan un conjunto de indicadores para permitir que dichos componentes sean accesibles a la observación de los padres.

La versión inicial del listado fue sometida a evaluación por 31 jueces, psicólogos con experiencia en niños, quienes valoraron la representatividad de los ítems. Los jueces puntearon los reactivos del 1 al 11 e hicieron observaciones escritas. Como resultado de lo anterior, se seleccionaron únicamente 32 reactivos para la presentación del instrumento para ser contestado por padres de familia en su versión experimental.

DESARROLLO

Participantes

Dos grupos de padres de familia, el primero de ellos estuvo formado por 34 hombres y mujeres, cuyos hijos e hijas de 5º y 6º grados obtuvieron un CI igual o superior al percentil 95 en la prueba de Raven y un percentil igual o superior al percentil 75 en la prueba de creatividad del TAEC.

El segundo grupo fue formado por 119 padres de familia, hombres y mujeres cuyos hijos cursan 5º o 6º grados en escuelas primarias públicas, y que no reúnen los criterios establecidos en el grupo anterior, en lo que corresponde a las puntuaciones de inteligencia y creatividad.

Materiales

Lista de Verificación para Padres de Familia. Es un instrumento formado de 32 reactivos dicotómicos cuyo propósito es obtener información de los padres sobre los comportamientos de sus hijos, referidos a la sobredotación intelectual. Es auto-administrable.

El instrumento valora 4 dimensiones:

1) Comportamiento inteligente asociado a tareas de aprendizaje escolar y extraescolar. Cuenta con ocho reactivos que atienden aspectos cognitivos relacionados con la adquisición de la información, el procesamiento de la información, la solución de problemas, y la metacognición. Ejemplos:

No.	Afirmación	Opciones de respuesta	
		Si	No
1	El (ella) aprende con poca guía o pocas instrucciones		
4	El (ella) obtiene el mensaje principal de cuentos, refranes o fábulas		
6	El (ella) soluciona problemas, acertijos o adivinanzas sin necesidad de darle pistas		

2) Comportamiento creativo aplicado a situaciones cotidianas. Los ocho reactivos de este sector registran conductas relacionadas con procesos implicados en la creatividad tales como originalidad, fluidez, flexibilidad e imaginación. Ejemplos:

No.	Afirmación	Opciones de respuesta	
		Si	No
10	Improvisa correctamente ante una situación inesperada		
12	Cambia las reglas de los juegos para hacerlos más interesantes		
15	Puede proponer muchas cosas para hacer en un día de vacaciones		

3) Motivación relacionada con actividades escolares. Este componente tiene 8 reactivos que registran las apreciaciones de los padres de familia sobre aspectos motivacionales de la conducta de sus hijos en relación con la necesidad de conocimiento, orientación al logro y compromiso con la tarea.

No.	Afirmación	Opciones de respuesta	
		Si	No
17	Siempre está preguntándose el por qué de las cosas		
20	Le gusta experimentar y explorar		
22	Por inquietud personal busca información fuera de sus materiales escolares		

4) Autoconcepto. Consta de ocho reactivos que recuperan la información que los padres tienen sobre el autoconcepto de sus hijos, en relación con tareas académicas.

No.	Afirmación	Opciones de respuesta	
		Si	No
25	Defiende firmemente su punto de vista cuando está seguro de su conocimiento.		
27	Orienta a hermanos, compañeros u otros conocidos en el desarrollo de ejercicios o tareas escolares.		
30	Desea continuar sus estudios en grados o niveles escolares más elevados.		

Test de autoconcepto académico Forma A (AFA) de Musitu, García y Gutiérrez (2001). Es una prueba que mide el autoconcepto, consta de 36 reactivos en la que el propio estudiante se evalúa. Las áreas del autoconcepto que mide son: académica, social, emocional y familiar. Es de aplicación tanto individual como colectiva. La duración de la prueba es de 15 minutos y es propia para alumnos desde primaria hasta

bachillerato. Existen baremos españoles, con muestras normativas del último grado de primaria, secundaria y primer grado de bachillerato. La prueba cuenta con varias evidencias empíricas de soporte y ha sido empleado para evaluar niños superdotados. En los coeficientes de consistencia interna y temporal se obtuvieron los siguientes resultados: correlación entre dos mitades 0.717; Coeficiente Alpha, 0.823; test-retest (tres meses), 0.661 y test-retest (seis meses), 0.597.

Subescala General (SPM) del Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven, 2001). Esta prueba evalúa la capacidad de educción de relaciones, uno de los componentes del factor *g* de inteligencia. La confiabilidad de la prueba calculada por el método de división por mitades ofrece índices entre .65 y .93, en distintos grupos. En estudios de test retest la confiabilidad varía de .83 a .90. La validez concurrente con el WISC (estudiantes de 12 a 15 años) es de .41.

Test de Abreacción para Evaluar la Creatividad (TAEC). Saturnino de la Torre. Es una medida gráfica de la creatividad basada en la teoría de la Gestalt y el Modelo Sociocognitivo. En ella se asumen las concepciones teóricas de la creatividad sostenidas por Torrance, Schneider, Terborg, y Snow. Entre los principales indicadores valorados por la prueba están la resistencia al cierre, originalidad, elaboración, fantasía, conectividad, riqueza imaginativa, expansión figurativa, riqueza expresiva, habilidad gráfica, y otros. La consistencia interna de la prueba obtenida mediante Alfa de Cronbach es de .86, la confiabilidad de test retest a medio año de distancia, calculada para una población de niños de la escuela básica es de .31 a .85 para diferentes componentes de la prueba.

Escenarios

La información fue cumplimentada por los padres de familia, en su propio domicilio y enviada a la escuela en sobre cerrado.

PROCEDIMIENTO

Se envió la Lista de Verificación a los padres de familia con sus propios hijos. El instrumento fue devuelto al día siguiente en sobre cerrado. Se aplicó la prueba de autoconcepto (AFA) a los alumnos de la muestra en aulas convencionales de escuelas primarias. La aplicación fue colectiva y la duración promedio fue entre 15 y 20 minutos. También, se recopiló la información disponible de los alumnos en cuanto a los resultados de pruebas de inteligencia (Raven) y creatividad (TAEC) aplicadas en el mismo ciclo escolar.

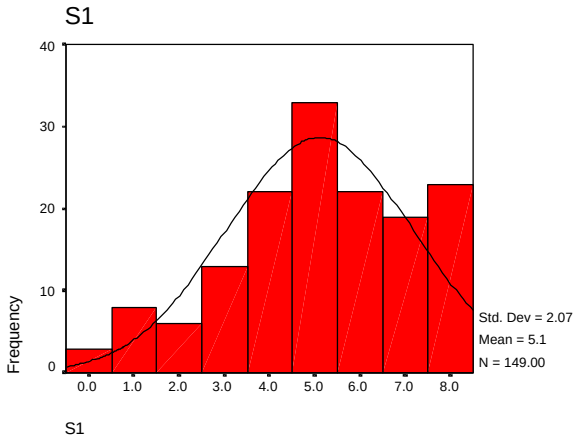
Posteriormente se creó una base de datos para hacer el vaciado de los resultados para su posterior análisis en un paquete estadístico (SPSS 10.0). Se recopilaron las medidas descriptivas obtenidas por cada reactivo, se hizo un análisis de confiabilidad entre los reactivos de cada sector de la lista de verificación; se correlacionaron los datos de la lista con los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas de inteligencia, creatividad y autoconcepto.

RESULTADOS

En este apartado se sintetizan los resultados obtenidos con la Lista de Verificación aplicada para evaluar 149 estudiantes. La máxima puntuación de la lista es de 32 puntos y de 8 puntos para cada una de las dimensiones estudiadas. Las medidas descriptivas generales y la distribución de puntuaciones pueden verse en las siguientes tablas y gráficas.

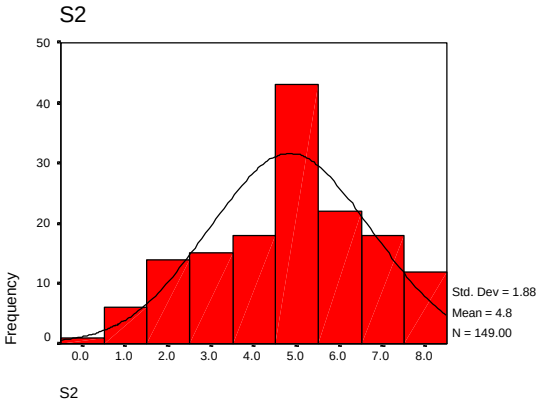
A) Comportamiento inteligente asociado a tareas de aprendizaje

ESTADÍSTICO	VALOR
N	149
Media	5.11
Mediana	5.00
Moda	5
Desviación Estándar	2.07
Varianza	4.29
Sesgo	-.451
Error Estándar del Sesgo	.199
Curtosis	-.367
Error Estándar de la Curtosis	.395
Mínimo	0
Máximo	8



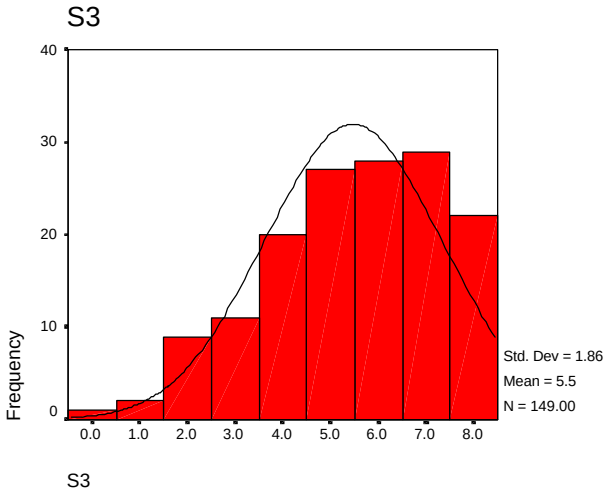
B) Comportamiento creativo aplicado a situaciones cotidianas

ESTADÍSTICO	VALOR
N	149
Media	4.83
Mediana	5.00
Moda	5
Desviación Estándar	1.88
Varianza	3.53
Sesgo	-.280
Error Estándar del Sesgo	.199
Curtosis	-.488
Error Estándar de la Curtosis	.395
Mínimo	0
Máximo	8



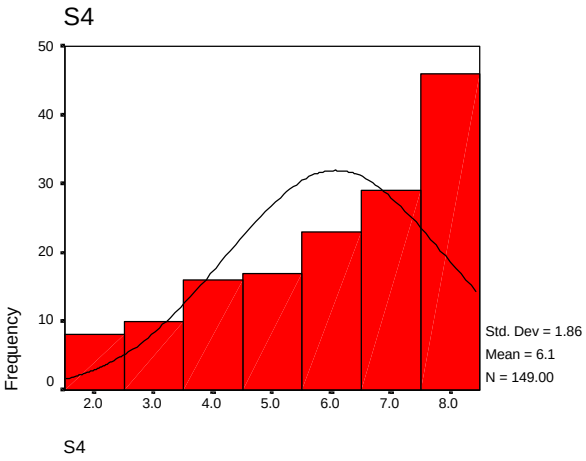
C) Motivación relacionada con actividades escolares

ESTADÍSTICO	VALOR
N	149
Media	5.47
Mediana	6.00
Moda	7
Desviación Estándar	1.86
Varianza	3.45
Sesgo	-.518
Error Estándar del Sesgo	.199
Curtosis	-.369
Error Estándar de la Curtosis	.395
Mínimo	0
Máximo	8



D) Autconcepto

ESTADÍSTICO	VALOR
N	149
Media	6.1
Mediana	6.07
Moda	7.00
Desviación Estándar	1.86
Varianza	3.45
Sesgo	-.445
Error Estándar del Sesgo	-.675
Curtosis	.199
Error Estándar de la Curtosis	-.673
Mínimo	.395
Máximo	2



En el primer sector de la lista se reportan medidas de tendencia central con valores muy próximos, el sesgo es levemente negativo y la curtosis también. En el segundo se obtuvo una media menor que en el sector anterior; la varianza es amplia; el sesgo es levemente negativo y se observa una curtosis también ligeramente negativa. En el tercer sector se presenta una moda mayor que la de los anteriores; la desviación y la varianza son poco menores; el sesgo y la curtosis son negativos. En las medidas de tendencia central del cuarto sector se encuentran los valores mayores; incluso el menor puntaje asignado fue de dos; el sesgo es claramente negativo y la curtosis positiva.

Según los datos anteriores, se reporta que las medidas descriptivas obtenidas en cada uno de los sectores son adecuadas para las primeras dos de ellas y menos adecuada, especialmente en el último sector del instrumento; el sesgo es ligero en todos los casos, excepto en el cuarto sector que presenta un sesgo negativo más amplio. Asimismo, los puntajes de los sectores cubren los rangos máximos y mínimos, a excepción del último sector.

Confiabilidad del instrumento

Para valorar la consistencia interna del instrumento se realizaron análisis con la prueba de Alfa de Cronbach y se obtuvieron los siguientes resultados: comportamiento inteligente, .67, comportamiento creativo, .62; motivación, .60 y autoconcepto, .66. Se considera que los índices obtenidos son satisfactorios, especialmente porque cada sector tiene un número pequeño de reactivos (8) y por tratarse de un instrumento de medición indirecta.

Validez concurrente

La validez concurrente de la lista de verificación se estableció mediante correlaciones entre los puntajes asignados a los estudiantes por sus padres y las calificaciones obtenidas por los alumnos en pruebas de inteligencia, creatividad y autoconcepto.

La siguiente tabla muestra la correlación entre percentil de inteligencia en el test de RAVEN y primer sector del instrumento.

Correlaciones

			RAVEN	S-1
Spearman's	RAVEN	Coef. Correlación	1.000	.501**
		Sig. (2-	.	.000
		N	151	147
	S-1	Correlation	.501**	1.000
		Sig. (2-	.000	.
		N	147	149

**. Correlación significativa al nivel .01 (bilateral)

Los reactivos del segundo sector del instrumento se compararon con el percentil de creatividad que los niños obtuvieron en la prueba TAEC. Los resultados se reportan en la siguiente Tabla.

Correlaciones

			TAEC	S-2
Spearman's	TAEC	Coef. Correlación	1.000	.426**
		Sig. (2-	.	.000
		N	151	147
	S-2	Coef. Correlación	.426**	1.000
		Sig. (2-	.000	.
		N	147	149

**. Correlación significativa al nivel .01 (bilateral).

Los reactivos del último sector de la Lista de Verificación, se correlacionaron con los percentiles obtenidos por los niños en la prueba de Autoconcepto. La siguiente Tabla refiere este resultado.

Correlaciones

			AFA	S-4
Spearman's	AFA	Coef. Correlación	1.000	.314**
		Sig. (2-	.	.000
		N	150	149
	S-4	Coef. Correlación	.314**	1.000
		Sig. (2-	.000	.
		N	149	149

**. Correlación significativa al nivel de .01 (bilateral).

Los datos indican que el primer sector de la lista tiene una correlación de .50 con el test de Raven (altamente significativa), el segundo sector de comportamiento creativo tiene una correlación de .42 con la prueba de creatividad (muy significativa), y el sector de autoconcepto tiene una correlación de .31 con el test de AFA (correlación sensible). En general se obtuvieron correlaciones moderadas, lo que era esperado debido a que los tests empleados son medidas directas de la ejecución de los estudiantes, mientras que la Lista de Verificación constituye una calificación mediada por la apreciación de los padres a sus hijos.

CONCLUSIONES

Se destaca la importancia y la pertinencia de la participación de los padres de familia en distintos momentos del proceso de identificación de alumnos superdotados y talentosos. Los padres pueden valorar el desenvolvimiento de sus hijos dentro y fuera del ámbito escolar, además tienen un panorama amplio de observación de diferentes variables que resultan más difíciles de evaluar para los profesores de grupo. Igualmente, tienen la posibilidad de realizar apreciaciones de largo plazo, pudiendo detectar variaciones en el comportamiento de sus hijos.

Desde el análisis de los resultados se encontró que la Lista de Verificación tiene propiedades psicométricas adecuadas y una validez y confiabilidad aceptables para su uso como instrumento de detección en las primeras etapas del proceso. Sin embargo, se reconoce que es necesario complementarlo con la opinión de fuentes alternativas tales como maestros, compañeros de clase y la opinión que los propios estudiantes tienen acerca de ellos mismos. Finalmente, los resultados encontrados alientan el empleo de instrumentos que como el presente, pueden contribuir al logro de una participación más eficiente y objetiva de los padres en la identificación de alumnos con sobredotación intelectual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apraiz, J. y López, M.C. (2001): *CPAL. Valoración proyectiva de la creatividad en sujetos con alta capacitación intelectual.* Bilbao, España: Lankopi.

Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (2001). *AFA. Autoconcepto Forma-A. Manual* (4ª . ed.). Madrid, España: TEA ediciones, S.A.

Pomar, C.M. (2001): *La motivación de los superdotados en el contexto escolar.* Universidad de Santiago de Compostela, España.

Raven, J. (1990*): Raven manual research supplement 3: American and international norms-neuropsychological uses*. Oxford: Oxford Psychologist Press.

Renzulli, J.S. (1978): What makes giftedness? Re-examining a definition*. Phi Delta Kappan,* 60, 180-184.

Renzulli, J. S. (2000). El concepto de los tres anillos de la superdotación. Un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (Ed.): *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotado*s (pp.41-78). Salamanca, España: Amarú*.*

Shavelson, R.J.; Hubner, J.J. & Staton, G.C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46,* 407-441.

Sternberg, R.J. & Salter, W. (1989): Concepciones de la inteligencia. En R.J. Sternberg (Ed.). *Inteligencia humana, I*. Barcelona, España: Paidós.

Sternberg, R.J. & Li-Fang Zhang. (1995): What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly* 39 (2). 88-94.

Tannembaum, A.J. (1991, 1997): The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.): *Handbook of gifted education.* 2ª . Ed. Needham Heights, MA. EE.UU: Allyn and Bacon.

Zavala, M.A. (2004): *La detección de alumnos CAS-Superdotados en las escuelas primarias.* Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A DUPLA EXCEPCIONALIDADE SUPERDOTAÇÃO/HIPERATIVIDADE. A Comparative Study about Double Exceptionality Giftedness/Hyperactivity

Vanessa T.A.T. de Ourofino
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal –Brasil
psivan@terra.com.br

Denise de Souza Fleith
Universidade de Brasília- Brasil
fleith@unb.br

RESUMO

Este estudo teve como objetivo comparar alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos em relação à criatividade e inteligência. Participaram do estudo 114 alunos atendidos pela rede de ensino do Distrito Federal, sendo 52 alunos superdotados, 43 alunos portadores de TDAH e 19 alunos superdotados/hiperativos. Utilizou-se uma composição de instrumentos para acessar as variáveis investigadas, tais como análise documental, testes psicométricos. Para a análise de dados foi empregada uma análise de variância univariada (ANOVA). Os resultados indicaram diferenças significativas entre os alunos dos três grupos em favor dos superdotados somente nas medidas de inteligência e criatividade (originalidade verbal). O grupo que revela dupla excepcionalidade, SD/TDAH, não apresenta diferenças em relação à inteligência e criatividade, quando comparado ao grupo de superdotados.

INTRODUÇÃO

Pesquisas nas áreas médica, educacional e observações clínicas mostram uma realidade paradoxal, na qual o indivíduo superdotado pode revelar um conjunto de necessidades educativas especiais associadas a quadros de transtornos psicológicos e comportamentais (Weeb & Latimer, 1993). A contradição que se forma a partir da combinação de alta inteligência, múltiplas potencialidades e possíveis desordens comportamentais e emocionais tem atraído o interesse de pesquisadores e profissionais de diversas áreas. Essa temática engloba um conjunto de pesquisas sob o leque da dupla excepcionalidade e tem sido amplamente debatida por estudiosos que se dedicam a investigar populações especiais de indivíduos superdotados, dentre eles os indivíduos baixo realizadores, disléxicos, com Síndrome de Asperger, dificuldades de aprendizagem e com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

A dupla excepcionalidade superdotação e TDAH (SD/TDAH) tem sido objeto de discussão, principalmente nos meios em que se debate a educação especial, não só pela relevância do tema, mas sobretudo devido ao risco sócio-emocional que representa para os indivíduos que possuem essa dupla condição. Apesar do tema ser muito discutido há poucos estudos empíricos conduzidos com fim de esclarecer os

aspectos importantes relacionados ao SD/TDAH. Alguns pesquisadores defendem que os comportamentos superdotados observados como sintomas de TDAH são na verdade características de superdotação e estão associados aos traços de intensidade e superexcitabilidade que marcam o comportamento assincrônico do superdotado (Baum & Olenchack, 2002; Cramond, 1995; Silverman, 1993). Por outro lado, há autores que afirmam que SD e TDAH são condições distintas, mas que podem coexistir, o que caracteriza a dupla excepcionalidade (Chae, Kim & Noh, 2003; Weeb, Amend, Weeb, Goerss, Beljan & Olenchak, 2005). Esses autores também fazem uma leitura do desenvolvimento do superdotado, à luz da Teoria de Dabrowski da Desintegração Positiva (Silverman, 1993), e apresentam uma concepção de dupla excepcionalidade que não descarta a relevância do desenvolvimento assincrônico e nem a presença de superexcitabilidade nos comportamentos. No entanto, entendem que a intensidade de aspectos relacionados ao comportamento hiperativo, principalmente a desatenção, acentuam as diferenças entre SD e SD/TDAH. O presente estudo foi desenvolvido no sentido de: (a) investigar diferenças entre alunos SD, TDAH e SD/TDAH em relação à criatividade e inteligência e (b) identificar características de comportamento e de aprendizagem evidenciadas por alunos SD, TDAH e SD/TDAH.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 114 alunos atendidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), Brasil, nas modalidades de ensino regular e ensino especial, sendo 59 alunos superdotados das salas de recursos do programa de atendimento em de altas habilidades e 55 alunos TDAH atendidos no ensino regular. Entre os alunos superdotados, a prevalência de SD/TDAH foi de 7 alunos. Entre os alunos TDAH, a prevalência de SD/TDAH foi de 12 alunos. Do total de participantes, 92 (80,7%) eram do gênero masculino e 22 (19,3%) do feminino. Cinco (4,4%) alunos eram da educação infantil, 68 (59,6%) cursavam da 1ª a 3ª série e 41 (36%) alunos cursavam da 4ª a 6ª série do ensino fundamental. Dentre os participantes, 93 (81,6%) freqüentavam escolas públicas e 21 (18,4%) escolas particulares (1). A idade média dos participantes era de 8 anos e 9 meses, variando de 5 a 11 anos e 9 meses.

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Os dados foram coletados em escolas da SEE/DF. A amostra de alunos SD foi de conveniência e selecionada diretamente nas salas de recursos. Todos os alunos que possuíam indicação de alta habilidade e que aceitaram participar do estudo foram incluídos. Os alunos da amostra de TDAH foram selecionados randomicamente a partir de uma listagem disponibilizada pela SEE/DF. Procedeu-se então uma análise documental com o objetivo de coletar dados demográficos e verificar a existência de documentos, laudos médicos e psicológicos que confirmassem a condição de SD ou TDAH. A inclusão nos grupos de pesquisa só se confirmava a partir da existência de avaliações psicológicas que indicassem altas habilidades para o grupo SD, e laudos

médicos (psiquiátricos e/ou neurológicos) que indicassem Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade para o grupo TDAH. Constatou-se que algumas crianças apresentavam documentação comprobatória de ambas condições, tanto SD quanto TDAH. Essas crianças compuseram o grupo de dupla excepcionalidade denominado SD/TDAH (2). Solicitou-se aos pais dos alunos selecionados autorização por escrito para participação na pesquisa.

Foram realizadas duas sessões individuais com os alunos para preenchimento dos instrumentos de pesquisa. Na primeira sessão, após o *rapport*, o aluno respondia aos seguintes instrumentos: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven Escala Especial (Angelini, Alves, Custódio, Duarte & Duarte, 1999) e Teste Torrance de Pensamento Criativo - versão figurativa (Torrance, 1990). Na segunda sessão foi aplicado o Teste Torrance de Pensamento Criativo - versão verbal (Torrance, 1990). As Matrizes Progressivas de Raven foram utilizada para avaliar a inteligência dos alunos. No teste de pensamento criativo foram avaliadas três características do pensamento criativo: (a) fluência, o número de respostas e soluções diferentes que os alunos fornecem a uma situação-problema; (b) flexibilidade, o número de diferentes categorias de idéias ou formas diferentes de enfrentar uma situação-problema; e (c) originalidade, que seria a capacidade de produzir idéias raras ou incomuns, estatisticamente infreqüentes. O escore de criatividade verbal para cada aluno foi obtido por meio da soma dos escores de fluência, flexibilidade e originalidade obtidos nos dois subtestes de natureza verbal. O mesmo se deu para o escore de criatividade figurativa. Obteve-se ainda um escore de criatividade total, fruto da soma dos escores de criatividade verbal e figurativa.

Dadas as dificuldades da área quanto aos aspectos conceituais e terminológicos, no presente estudo foram utilizadas as seguintes definições: (a) superdotado (SD) - crianças e pré-adolescentes com características associadas apenas a superdotação, com indicação e freqüência à sala de recursos; (b) indivíduo com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) - crianças e pré-adolescentes com laudo clínico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, emitido por médico psiquiatra ou neurologista, que não revelem características de superdotação e que sejam freqüentes nas turmas regulares e (c) superdotados/hiperativos (SD/TDAH) - crianças e pré-adolescentes com laudo clínico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, emitido por médico psiquiatra ou neurologista, e que revelem características de superdotação nas condições estabelecidas pela pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo preliminar, realizado a partir da análise documental, constatou a prevalência de dupla excepcionalidade SD/TDAH entre alunos superdotados e alunos hiperativos. Os resultados obtidos no presente estudo confirmam parcialmente os apresentados por Chae e cols. (2003) que encontraram uma incidência de 9,4% de SD/TDAH nos grupos de SD e TDAH. Também Lovecky (1999) e Zentall, Moon, Hall e Grskovic (2001) encontraram evidências de que superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção podem coexistir e que a familiaridade com as características das duas condições determinará a qualidade do diagnóstico e do acompanhamento para essa clientela.

Quanto à variável descritiva posição na família foi verificada uma prevalência de filhos primogênitos nos três grupos, a literatura já apontava para esse resultado em relação ao SD (Silverman, 1993), sugerindo que a posição de nascimento poderá refletir algum efeito sobre essas condições. Em relação ao nível de desenvolvimento, os alunos considerados TDAH, foram identificados em sua maioria como pré-adolescentes, enquanto os SD e SD/TDAH são crianças, isso pode sugerir atraso em no desenvolvimento do TDAH (Barkley, 2002).

A situação na série deve ser destacada, pois reflete uma disparidade entre os grupos, mostrando que o efeito do transtorno provoca defasagem idade/série especialmente entre alunos TDAH, enquanto os demais grupos seguem em situação normal, ou seja, idade cronológica compatível com a idade prevista para a série. A literatura chama a atenção para este fato, sugerindo que alunos TDAH não desenvolvem adequadamente suas habilidades acadêmicas (Leroux & Levitt-Perlman, 2000; Weeb & Latimer, 1993). Quanto à variável habilidade, observou-se uma tendência do professor de alunos TDAH afirmar que estes não possuem nenhuma habilidade. Esta constatação foi evidenciada nos estudos de Moon (2002) e Neihart (2003). Elas verificaram que crianças academicamente inadequadas e com alto nível de energia recebem pouca estimulação e reconhecimento de suas habilidades. Da mesma forma, os aspectos negativos do desenvolvimento de crianças SD/TDAH, ou seja, aqueles relacionados ao transtorno, têm sido ressaltados na literatura em detrimento das características positivas relacionadas às altas habilidades.

Quanto à variável tipo de acompanhamento, foi observado que a maioria dos alunos (92,1%) recebem algum tipo de acompanhamento, isso não implica que o acompanhamento recebido seja o mais adequado. Os resultados mostram que os alunos superdotados estão melhor acomodados em suas necessidades educativas especiais e que também alguns dos SD/TDAH estão contemplados e têm acesso às salas de recursos para alunos com altas habilidades. Esse fato pode ser explicado pelas características de acesso ao programa para superdotados, por meio das “Portas Giratórias” (Renzulli & Fleith, 2002), ou ainda representar um viés na pesquisa devido ao fato da amostra de SD ser de conveniência.

A análise descritiva mostra ainda que um pequeno número de alunos participantes do estudo faz uso de medicamento (13,2%). Apesar dos dados do presente estudo, quanto ao uso de medicamento, não estarem de acordo com o atual estado da arte, faz-se necessário enfatizar que alguns autores chamam a atenção para o exagero na prescrição desses medicamentos entre crianças e adolescentes (Moon, 2002; Neihart, 2003; Weeb & cols., 2005). A polêmica em torno do uso ou não do medicamento é relevante na literatura, pois não há consenso entre os pesquisadores. Moon (2002) e Neihart (2003), por exemplo, defendem o uso de medicamento como preventivo aos comportamentos diruptivos que acometem indivíduos SD/TDAH. Baum, Olenchak e Owen (1998) consideram que a medicação é adequada para controlar o comportamento, mas levantam a hipótese de que a mesma inibe a criatividade e a curiosidade intelectual de crianças brilhantes. Já Cramond (1995) salienta que o uso de medicamento se generalizou para qualquer tipo de comportamento hiperativo. Para ela, a alta excitabilidade imaginativa e comportamental comuns às crianças superdotadas é confundida com as características do TDAH e por isso essas crianças são medicadas.

Com relação à inteligência, os resultados apontaram diferenças significativas entre os três grupos ($F[2,110]=16,09$; $p=0,0001$). O teste de Scheffé, usado como *post*

hoc, indicou que os superdotados obtiveram escores mais altos (M=31,94; DP=3,83) no teste de inteligência quando comparados aos obtidos pelos hiperativos (M=27,38; DP=4,70). Da mesma forma os superdotados/hiperativos (M=32; DP=3,64) também obtiveram resultados superiores em relação aos hiperativos (M=27,38; DP=4,70). Os resultados em relação à inteligência corroboram com os resultados encontrados por Chae e cols. (2003). No entanto, estes autores consideram que o TDAH, por si mesmo, impõe atraso ao desenvolvimento da criança, o que pode ser confundido com baixa inteligência principalmente quando comparado a grupos de crianças com altas habilidades. Os autores acrescentam que não está claro se a diferença entre os escores representa uma real diferença de inteligência. Zentall e cols. (2001) identificaram diferenças significativas entre SD e TDAH e também entre SD/TDAH e TDAH em relação à inteligência. Já entre SD e SD/TDAH não foram encontradas diferenças em relação à inteligência. Esses autores afirmam que a inteligência entre alunos SD/TDAH influencia nos bons resultados acadêmicos e promove benefícios ao desenvolvimento de suas capacidades relacionadas a superdotação, possibilitando uma produção criativa e a aquisição de comportamentos apropriados às situações de aprendizagem. Os resultados obtidos com relação à variável inteligência permitiram elaborar a hipótese de que quando o nível intelectual é alto, ele se manifesta independente das características do transtorno. Novos estudos devem ser conduzidos para verificar se a inteligência tem efeito sobre o TDAH. Barkley (2002) apresenta evidências de que a inteligência é um fator de proteção em longo prazo dos resultados negativos do TDAH.

Já em relação à criatividade geral, não foram observadas diferenças significativas entre os três grupos (F[2,107]=1,13; p=0,326). Da mesma forma, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos quanto à criatividade verbal (F[2,107]=2,28; p=0,107). Foram ainda efetuadas análises considerando-se as medidas de fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade verbal. Os resultados indicaram que não há diferenças significativas entre os grupos em relação à fluência verbal (F[2,107]=1,53; p=0,220), flexibilidade verbal (F[2,107]=1,38; p=0,256) e elaboração verbal (F[2,107]=1,74; p=0,18). Por outro lado, os resultados apontaram diferenças significativas entre os três grupos em relação à originalidade verbal (F[2,107]=11,26; p=0,0001). O *post hoc* teste indicou que os superdotados apresentaram um desempenho superior nesta medida (M=7,48; DP=4,13) quando comparados aos hiperativos (M=3,71; DP=2,94).

Em relação à criatividade figurativa, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos (F[2,109]=0,30; p=0,742). Também foram examinadas, as medidas de fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade figurativa. Não foram observadas diferenças significativas entre SD, TDAH e SD/TDAH em relação à fluência figurativa (F[2,109]= 0,03; p=0,969), flexibilidade figurativa (F[2,109]= 0,01; p=0,989), elaboração figurativa (F[2,109]= 0,19; p=0,826) e originalidade figurativa (F[2,109]= 0,19; p=0,826). Estes resultados indicam que não existem diferenças significativas entre SD, TDAH e SD/TDAH na maioria das medidas de criatividade. Esses dados estão em consonância com os obtidos nas pesquisas de Leroux e Levitt-Perlman (2000) e Cramond (1995) sobre a coincidência de TDAH e alta criatividade. Este autor destaca a criatividade como uma característica positiva inerente ao TDAH. Também Chae e cols. (2003) não encontraram diferenças estatisticamente significativas em relação à criatividade entre SD, TDAH e SD/TDAH, sugerindo que a criatividade é uma

característica presente em ambas condições, assim como o alto nível de energia. Para Lovecky (1999) as diferenças em relação à criatividade entre crianças SD e SD/TDAH residem na motivação e empenho para conduzir suas atividades. Por outro lado, as diferenças em relação à criatividade não são percebidas quando crianças SD ou SD/TDAH estão envolvidas em atividades de seu interesse. Independente do transtorno, elas podem submergir nas tarefas e trabalhar durante horas, num mesmo trabalho e sem muito esforço. Somente em originalidade verbal foram verificadas diferenças significativas em favor do grupo de SD. Uma possível explicação para esse resultado diz respeito à riqueza de vocabulário e habilidade de fluência verbal, características típicas de indivíduos superdotados.

CONCLUSÕES

O presente estudo enfatizou a importância da organização de novos elementos para a avaliação da dupla excepcionalidade, mostrando que, nestes casos, a avaliação deve ser diferenciada, devendo abarcar características cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais. Deve também incluir exames clínicos de exclusão do TDAH. Neste sentido, verificar apenas a lista de comportamentos sugerida pelos critérios do DSM IV-TR (2002) é insuficiente quando se tratar de indivíduos com alta inteligência e criatividade. O conhecimento das características de superdotação e dos critérios de identificação do superdotado é decisivo para se evitar erros diagnósticos em relação à dupla excepcionalidade SD/TDAH. Para isso, o processo de avaliação da dupla excepcionalidade deverá contemplar uma perspectiva interdisciplinar. O grupo que revela dupla excepcionalidade, SD/TDAH, não apresenta diferenças em relação à inteligência e criatividade, quando comparado ao grupo de superdotados. Há uma tendência do SD/TDAH em resguardar suas características de altas habilidades. Esses resultados podem sugerir que o SD/TDAH mascara sua condição de déficit de atenção.

NOTAS:

1.- O Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades da SEE/DF recebe alunos de escolas públicas e particulares.

2.- O grupo SD/TDAH não estava previsto para ser designado nesta fase da pesquisa. A prevalência de SD/TDAH seria investigada a partir da análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos. No entanto, a análise documental possibilitou reconhecer a existência de dupla excepcionalidade.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (2002*):* **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV-TR**. (4ª . ed.). Porto Alegre: Artmed.

Angelini, A.L.; Alves, I.C.B.; Custódio, E.M.; Duarte, W.F. & Duarte, J.L.M. (1999): **Manual Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Escala Especial**. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.

Barkley, R.A. (2002): **Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade (TDAH): Guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed.

Baum, S.M. & Olenchack, R.F. (2002): The alphabet: GT, ADHD and more. *Exceptionality, 10,* 1077-1091.

Baum, S.M.; Olenchak, F.R. & Owen, S.V. (1998): Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly, 42*, 96-104.

Chae, P.K.; Kim, J.H. & Noh, K.S. (2003): Diagnosis of ADHD among gifted children inrelation to KEDI-WISC and T.O.V.A. performance. *Gifted Child Quarterly, 47*, 192-201.

Cramond, B. (1995): **The coincidence of attention deficit hyperactivity disorder and creativity**. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Leroux, J.A. & Levitt-Perlman, M. (2000): The gifted child with attention deficit disorder: Identification and intervention challenge. *Roeper Review, 22*,171-181.

Lovecky, D.V. (1999): *Gifted children with AD/HD*. Providence, RI: Gifted Resource Center of New England.

Moon, S.M. (2002): Gifted children with attention-deficit/disorder. Em M. Neihart; S.M. Reis; N.M. Moon (Orgs.): *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp.193-201). Washington, DC: Prufrock Press, Inc.

Neihart, M. (2003): *Gifted children with AD/HD*. Washington, DC: The NationalAssociation for Gifted Children.

Renzulli, J.S. & Fleith, D.S. (2002): O modelo de enriquecimento escolar. *Sobredotação, 3,* 7-43.

Silverman, L.K. (Orgs.) (1993): **Counseling the gifted and talented**. Denver, CO: Love.

Torrance, E.P. (1990): **Torrance Tests of Creativity Thinking**. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Weeb, J.T. & Latimer, D. (1993): **ADHD and children who are gifted**. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Weeb, J.T.; Amend, E.R.; Weeb, N.E.; Goerss, J.; Beljan, P. & Olenchak, F.R. (2005): *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar OCD, Asperger's, depression and other disorders.* Scottsdale, AZ: Great Potencial Press.

Zentall, S.S.; Moon, S.M.; Hall, A.E. & Grskovic, J.A. (2001): Learning and motivational characteristics of boys with ADHA and/or giftedness: A comparative case study. *Exceptional Children, 67,* 499-519.

EL USO DE LA CREATIVIDAD, LA DRAMÁTICA CREATIVA, LA EXPRESIÓN CORPORAL Y EL TEATRO-DANZA COMO EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA EDUCACIÓN EN NIÑOS TALENTOSOS

Fanny María Alencastro Garaicoa
Maestría en superdotación, talentos y creatividad
Instituto sueño mágico infantil
albanalencastroquito@yahoo.es

RESUMEN

El Instituto “Sueño Mágico”, a ideado y elaborado un programa: “niños talentosos”, que pretende dotar de servicios especiales a los niños que son considerados como talentosos y aquellos cuyo rendimiento académico es sobresaliente.

Se busca el desarrollo óptimo de sus capacidades mediante actividades estimulantes y de entrenamiento, además de oportunidades para la adquisición y fortalecimiento de destrezas propias de los niños con un alto nivel intelectual.
En el trabajo adjunto se detalla como es el programa y se comparte el trabajo que estamos llevando a cabo en el Instituto Sueño Mágico, de Quito Ecuador.

Se utilizan en el programa la Creatividad, la Dramática Creativa, la Expresión Corporal y el Teatro Danza como estrategias metodológicas.

Al momento Sueño Mágico es algo muy pequeño, pero está esforzándose por brindar a los niños talentosos un espacio estimulante.

INTRODUCCIÓN

Como todo estudiante el excepcional y el talentoso tienen necesidades específicas que pocas veces llegan a cubrirse dentro de la educación regular. Y es que es del caso que en nuestro país Ecuador, al igual que en muchos otros en vías de desarrollo, la superdotación y el talento son temas todavía no muy considerados y relegados a un plano secundario mas que todo por falta de recursos: tanto económicos como profesionales y por la necesidad que ha existido de concentrarse en aspectos que han sido percibidos como de mayor importancia en la tarea educativa.

La falta de información bastante generalizada en lo que se refiere a esta rama de la educación especial origina una carencia de material de apoyo, por lo que para hacer una investigación muchas veces se debe recurrir a bibliografía y datos de observación de estudios extranjeros muchas veces de Estados Unidos y en estos casos usualmente además de ser necesaria la debida traducción nos corresponde hacer una adaptación a nuestra realidad e identidad ecuatoriana.

No existe al momento un centro educativo en Quito, que cumpla con las características específicas, por lo que a los padres de familia que tienen hijos talentosos les corresponde buscar pequeños centros que intenten en algo atender a este tipo de niños, aunque de ninguna manera se pueda decir que constituyan un modelo de programa para el país.

El Instituto Educativo Infantil “Sueño Mágico”, Instituto de Educación NO formal y compensatoria, ha estado dedicado al desarrollo del arte y la creatividad, y a dar apoyo a niños con dificultades en el aprendizaje: tanto niños subdotados, como regulares con inteligencia media y superior a la media, durante 15 años, pero a partir del año 2002 decidió incursionar en brindar ayudas complementarias especiales a la educación y desarrollo de la creatividad a niños talentosos a través del uso de la Creatividad, la Dramática Creativa, la Expresión Corporal y el Teatro Danza, para lo cual diseñó y elaboró un programa destinado a niños talentosos, el cual denominó “Niños Talentosos”.

FILOSOFÍA DEL PROGRAMA

El programa niños talentosos como es denominado en Sueño Mágico pretende dotar de servicios especiales a los niños que son considerados talentosos y a aquellos cuyo rendimiento académico es sobresaliente.

Estos servicios especiales comprenden clases fuera del horario y aula escolar y sus centros educativos donde regularmente asisten, consiste en un pequeño centro donde los niños y niñas realizan actividades de enriquecimiento y tutoría.

Se busca el desarrollo óptimo de sus capacidades mediante actividades estimulantes y de entrenamiento, además de oportunidades para la adquisición y fortalecimiento de destrezas propias de los niños con un alto nivel intelectual.

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES

Desarrollar el pensamiento creativo.

Desarrollar las capacidades de autoaprendizaje y auto-dirección.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Optimizar el aprendizaje y el desarrollo individual de niños talentosos, minimizando el aburrimiento, la frustración y la confusión a través del uso de la Dramática Creativa, la Expresión Corporal y el Teatro Danza.

Asistir a los estudiantes para formarse como individuos capaces de realizar acciones por si mismos y para que sean capaces de tomar decisiones inteligentes tanto en su aprendizaje independiente como en la resolución de problemas. Fomentar la capacidad de investigación. Aumentar las capacidades para la toma de decisiones.

Crear hábitos de estudio. Desarrollar el pensamiento lógico. Desarrollar el pensamiento abstracto. Fomentar el pensamiento divergente y convergente. Desarrollar las capacidades verbales, redacción, creatividad y crítica.

Fomentar las capacidades de liderazgo. Desarrollar habilidades de resolución de problemas, y las capacidades de pensamiento creativo y de investigación, fortalecer los intereses individuales y las capacidades de comunicación. Ayudar a la comunicación social del niño.

Estimular la realización de proyectos.

Permitir que los estudiantes Superdotados y Talentosos se den cuenta de su contribución a si mismos y a la comunidad.

Para poder alcanzar estos objetivos Sueño Mágico realizó el estudio de algunos modelos curriculares como:

- Los Tres Componentes del Enriquecimiento de Renzulli,
- El Modelo de la Puerta Giratoria de Renzulli, Reis y Smith,
- La Taxonomía de Bloom,
- El Modelo para aumentar la Auto-direccionalidad de Treffinger,
- El Modelo de Williams para el Desarrollo de Procesos de Pensamiento y Sentimientos,
- El modelo de Taylor de los Talentos Múltiples, “Polos Totémicos”.

Luego del análisis individual de cada uno de los modelos enumerados, en Sueño Mágico valoramos que aplicabilidad podrían tener estos modelos en Ecuador, y en que medida corresponderían con las convicciones en el campo del talento y la superdotación las estrategias metodológicas de la Dramática Creativa y la Expresión Corporal (compatibilidad), y obtuvimos los siguientes resultados:

- Que del Modelo de Willians es interesante tomar la interacción e interrelación, que según explica deben existir en los contenidos curriculares. Al respecto de la compatibilidad cabe anotar que el trabajo creativo a nivel cognitivo está muy impulsado por la Dramatización Creativa y la Expresión Corporal, lo cual permite al niño asumir los contenidos pretendidos en forma original, inusual, interactiva e interrelacionada, llevándolo a la curiosidad y experimentación propias del artista o del científico.

- Que el Modelo de Taylor que permite la elaboración de una guía curricular multidimensional y pretende llegar a todos los alumnos, pues considera Taylor que cada uno de ellos posee un talento especial en cualquiera de los seis pasos del talento por el descritos; tiene importancia para Ecuador porque no se discrimina a nadie de la posibilidad de ser un Superdotado o Talentoso en alguna de estas áreas y además porque da ideas precisas de lo que se pretende alcanzar en cada una de ellas mediante actividades que se pueden elaborar con estos fines. Respecto a la compatibilidad si analizamos la Dramática Creativa nos damos cuenta de que es un aspecto medular de la educación porque constituye desarrollo integral del ser humano, porque a través de ella se puede aprender a internalizar contenidos y valores y acceder a un manejo psicomotriz óptimo, que permite al niño convertirse en el individuo dinámico sensible y solidario que busca la educación y que necesita la sociedad. Y si pensamos que todo ser humano aprende no solo a través de la comprensión intelectual si no también de manera afectiva y psicomotriz, nos damos cuenta que la expresión Corporal permite al niño desarrollar su motricidad gruesa y estructurar el esquema corporal, los que son aspectos de su psicomotricidad por lo que podemos decir que permite al niño evolucionar sobre sus mejores oportunidades.

- Que el Modelo de Treffinger se puede adaptar a nuestra realidad ecuatoriana, en donde los profesores y profesoras se quejan siempre de la dependencia estudiantil que mantienen con ellos los alumnos, y como en este modelo el estudiante debe hacerse cargo de su aprendizaje se puede lograr que los estudiantes se vayan independizando poco a poco hasta que lleguen al punto que el maestro sea solo su consejero o una fuente de información y no un trasmisor de conocimientos inmutables como se puede considerar es al momento en muchos casos. Respecto a este modelo cabe decir que existe compatibilidad con la Dramática Creativa y la Expresión Corporal por que estas animan a los niños a que desarrollen su creatividad y su independencia, lo cual es vital para capacitarlos como personas que actúen por si mismas en el futuro. Además la Dramática Creativa y la Expresión Corporal utilizadas como estrategias metodológicas, buscan que el niño sea gestor activo y espontáneo de su aprendizaje.

- Y que el programa con mayores posibilidades de tener éxito en el medio escolar ecuatoriano, sería la Taxonomía de Bloom pues es una guía detallada de las categorías de pensamiento que deben ser estimuladas y porque se halla bien organizado permitiendo al profesor seguir la secuencia sin mayores problemas. En cuanto a su compatibilidad cabe decir que en la Dramática Creativa y en la Expresión Corporal las tres actividades más importantes son pensar, sentir y querer.

Lamentablemente en este modelo de Bloom el docente imparte los conocimientos y las instrucciones de aprendizaje impidiendo que el alumno desarrolle las capacidades de auto-dirección. Por lo que esta desventaja podría ser solucionada si se lo combinara con el Modelo de Autodirección de Treffinger.

En cuanto a la Dramatica Creativa y la Expresión Corporal.

Dentro del fundamento teórico se tomó en cuenta las teorías más importantes de la Expresión Corporal, de la Dramatización Creativa, del Juego, de la Enseñanza y del Aprendizaje. Así:

A pesar de que en la teoría de Piaget, ya se encuentran incorporados los temas principales de los grandes pensadores de la educación del presente y del pasado, se tomó en cuenta el razonamiento de Montesori, la libertad de investigar de Rogers, el sentimiento de la Gestalt, la desescolarización de Illich, la organización pragmática y experimental de Dewey, el juego socio-dramático de Wikhart, la jerarquización de las necesidades de Maslow, la universalidad del juego para Winnicot, la tesis de la auto-realización motivada por la urgencia que experimenta el individuo de realizarse de Rogers, entre otras.

Según la pedagoga y terapeuta inglesa Sue Jennings es lamentable que muchas escuelas consideren al drama como una actividad aparte en vez de integrarlo al quehacer educativo, pues la dramatización, no es meramente una materia adicional, es una forma de hacer, a lo que nosotros planteamos que también es una forma de aprender y enseñar.

Otros pedagogos del equipo de investigación sobre creatividad de la Universidad de Kent en Inglaterra, y en especial, Maggie Melvilla han desarrollado un método para enseñar ingles mediante el juego dramático a estudiantes extranjeros. Además tanto Wilga Rivers como R. Via en Inglaterra, han desarrollado una enseñanza por interacción basada en la dramatización para la enseñanza de inglés como un segundo idioma, con excelentes logros en cuanto a expresión y comprensión.

Basándose en todo lo expuesto, y en los conocimientos que los textos de Zubiría, Benito y Alonso transmiten, y luego de tomar conciencia de que las intervenciones pedagógicas constituyen la base del futuro, y que para que este sea exitoso y productivo en el estudiante talentoso y tomando en cuenta que entre estas intervenciones están:

- Adaptaciones Curriculares,
- Agrupamiento,
- Aceleramiento,
- Homeschooling,
- Tutores o Mentores,
- Enriquecimiento Extracurricular.

El Instituto Sueño Mágico Infantil, decidió aplicar la Dramática Creativa, la Expresión Corporal y el Teatro Danza como estrategias metodológicas en un programa de enriquecimiento de educación especial y desarrollo de la creatividad de niños talentosos.

CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN EN EL QUE SE BASA LA IDENTIFICACIÓN: El programa no ha propuesto una definición determinada para la identificación de niños talentosos, pero considera como aspectos importantes las puntuaciones de CI superior es a 100 y las notas de rendimiento académico que los estudiantes estén alcanzando en sus respectivos centros educativos a los que pertenecen de manera regular, y los resultados a las Escalas de Evaluación de Renzulli y Hartman.

IDENTIFICACIÓN: Para identificar a los niños talentosos se recurre al Test WISC o al WIPSY dependiendo de las edades, además nominaciones de profesores y notas de rendimiento académico. El puntaje en el WISC debe tener más de 100 aunque sea en una sola de sus áreas. Antecedentes familiares, registros anecdóticos, evaluación de ejecución y de productos, entre otros.

No se aceptan nominaciones de padres, ni auto nominaciones.

QUIENES PARTICIPAN EN EL PROGRAMA: El programa incluye a todos los niños que cumplen con los requisitos de:

-Tener un CI superior, Aptitud sobre la normal en cualquier área de talentos (académica, de creatividad, artística, etc.) sea esta demostrada o no.

- No hacer discrimen de clase social y económica, sexo, raza, impedimentos físicos y/o edad. y altas notas en el rendimiento académico.
- -Tener altas notas de rendimiento académico.

Cuando en los Centros Educativos a los que estos niños asisten no les han aplicado el WISC, y son niños de un grado inferior a Quinto de Educación General Básica, las excelentes calificaciones y recomendaciones de los profesores bastan.

DESARROLLO. ¿CÓMO SE ORGANIZA EL PROGRAMA?

Estos servicios especiales que brinda Sueño Mágico, para niños con talentos superiores están destinados para niños de primero a séptimo de Educación General Básica. A los niños que pertenecen a 1º ,2º , y 3º de Básica las sesiones constituyen recuperación escolar, solución de problemas de aprendizaje, o problemas específicos de conducta.

El programa se efectúa fuera del horario escolar, tipo talleres para niños talentosos y como educación no formal, y solo existe de esta manera.

Cada grupo está compuesto por niños del mismo grado. Cuando hay un solo niño de otro grado y quiere tomar los talleres y cumple con los requisitos para ingresar al programa debe esperar a que existan otros niños talentosos de su propio grado para poder ingresar.

Las reuniones son solo dos por semana y el horario no es fijo.

CASOS ESPECIALES: Hemos tenido el caso de un niño altamente creativo que demostraba un talento fuera de lo común pero que al mismo tiempo tenía grandes problemas académicos. Fue considerado por Sueño Mágico como un superdotado de bajo rendimiento, y no se le tomó a cargo.

Otro niño presentaba problemas de conducta, era un niño demasiado inquieto, con mínima capacidad de concentración, perturbado, poco respetuoso y hasta un tanto ofensivo. Fue considerado por Sueño Mágico, como un Superdotado. Lamentablemente el niño no pudo optar por los servicios especiales y recomendamos a su familia que se le ingrese en algún instituto de grupos con problemas de aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS QUE POSEEN LOS NIÑOS CON LOS QUE TRABAJAMOS:

CARACTERÍSTICAS INTELECTUALES:

- Capacidad de trabajar independientemente.
- Pensamiento divergente y convergente.
- Críticos, evaluativos y escépticos.
- Capacidad verbal superior, mayor comprensión y lenguaje.
- Aprenden rápidamente.
- Fácil captación y retención de la memoria.
- Nivel de abstracción superior.
- Pocas veces requieren de guías verbales.
- Rápido y fácil dominio de las destrezas básicas.
- Mayor capacidad de atención y concentración por periodos más largos que otros niños de su edad.
- Energía ilimitada.
- Poco conformistas.

CARACTERISTICAS EN SU CONDUCTA:

- Independientes
- Perseverantes
- Observadores
- Entusiastas
- Autosuficientes
- Gran motivación intrínseca para aprender.

CARACTERÍSTICAS CREATIVAS:

- Fluidez de ideas.
- Flexibilidad.
- Originalidad.
- Laboriosos.
- Atraídos por la complejidad.
- Facilidad para hacer suposiciones.
- Facilidad para trabajar en base de hipótesis.

CURRÍCULO Y ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

Es conveniente explicar que los niños admitidos al programa, ya sea por su alto CI, y por sus excelentes calificaciones, o por las nominaciones de profesores, demuestran una superioridad en el área verbal mas que en cualquier otra área, por este motivo en el currículo hacemos énfasis a esta área.

Todas las actividades diseñadas tienen una alta carga verbal, y procuran un mayor desarrollo de estas capacidades.

Dentro del currículo se toma en cuenta las áreas de Ciencias Naturales y Estudios Sociales centradas estas en el área de Lenguaje.

El área de Matemáticas no se la considera sino en ocasiones aisladas y para la enseñanza de aspectos como el pensamiento divergente y convergente.

Al buscar técnicas dramáticas que sirvan para el quehacer educativo, hemos agrupado al juego dramático (o “role-play”) y al teatro danza bajo el nombre: Dramatización Creativa. Las dos técnicas son contrastantes y a la vez complementarias. Mientras en teatro danza se trabaja con el gesto, la pantomima y la danza en una situación no verbal, en el juego dramático el enfoque no solo es gestual sino verbal y cada uno asume un rol e improvisa sobre esto. Ambas técnicas desarrollan la creatividad, espontaneidad y aspectos lúdicos del educando a más de su socialización, auto-estima, orientación témporo-espacial y capacidad de observación.

En cuanto a la metodología usada para el juego dramático, Heathcote mantiene que la situación debe estar bien definida y que hay que tomar en consideración el punto de vista de los niños para partir de un punto que les corresponda o con el que ellos se puedan relacionar. Además se debe trabajar con flexibilidad a fin de cambiar las estrategias a medida que surjan nuevas necesidades grupales y poder realizar un trabajo que sea lo suficientemente pausado como para que la clase viva una verdadera experiencia permitiendo que cada participante tenga la posibilidad de expresar sus sentimientos y emociones.

La clase de Dramática Creativa se estructura en base a los siguientes momentos:

Calentamiento inicial.

Motivación y conversación a fin de decidir la situación que se va a dramatizar.

La clase se divide en grupos.

Cada grupo improvisa.

Cada grupo muestra su secuencia al resto de la clase y el resto observa.

Además para nosotros, un objetivo muy importante es el de desarrollar la expresión oral, pues coincidimos con Goodridge en que a través de la dramatización se debe iniciar y desarrollar en los niños el amor por el idioma.

La Expresión Corporal nace de la danza, en ella se enfatiza la expresividad al margen de la técnica y se descarta todo enfoque competitivo a favor de la búsqueda de la individualidad, la comunicación, la solidaridad.

Según criterio de Rudolph Von Laban, (en Joan Russell, Cretive Dance in the Primary School): “No buscamos la perfección artística o la creación y ejecución de danzas excelentes, sino el efecto beneficioso de la actividad creativa de la danza sobre la personalidad del alumno”.

La clase de Expresión Corporal se estructura en base a los siguientes momentos:
No debe ser inamovible y consta de:
- Un momento de calentamiento
- Una parte más concentrada
- Relajación
- Improvisación
-Retroalimentación (solo aquí se verbaliza, buscando el desarrollo de la memoria, el vocabulario, la observación y la capacidad crítica de los alumnos.

El currículo se basa en dos aspectos: los intereses de los niños y los intereses de los profesores de cada grado del centro educativo al que acuden a recibir la Educación Regular. Es decir, los temas que se tratan están siempre relacionados con los temas que se tratan en el vitae regular, pero claro que de estos se deriva hacia otros puntos de interés determinados por los estudiantes. Por ejemplo área de Ciencias Sociales, se procura despertar el interés por profundizar el tema que están tratando en clases. Se fomenta la investigación y el desarrollo de actividades que los lleven a estudiar, a conocer y documentarse.

Es importante anotar que dos veces en el mes se tratan temas independientes de clases regulares y para esas ocasiones se junta a todos los grupos que están recibiendo el enriquecimiento.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES REALIZADAS:

Lectura de un libro, todos siguen la lectura y cada uno la hace por turnos, se comenta el párrafo o capítulo, se buscan las palabras desconocidas y se trata de comprender el significado de acuerdo al contexto. Se contestas preguntas referentes a lo que se ha leído. Muchas veces estas lecturas abren el camino para discusiones referentes a hábitos y costumbres de otros lugares. Se hacen comparaciones de esas vidas con las de nuestro medio. Se elaboran conceptos. Se hacen deducciones y relaciones.

Se elaboran coplas a partir de un modelo determinado por ejemplo:

La maestra presenta una copla o poema corto con un ritmo y rima específica. Los alumnos deben elaborar sus propias coplas, cambiando todas las palabras pero manteniendo ritmo y rima.

Escritura en espejo: No se refiere a escribir al revés sino que los alumnos utilizan un poema y tal como cada verso, escriben una creación original que mantenga el número de sílabas y la rima. Así se logra otra original y creativa sobre cualquier tema.

Por ejemplo en la semana de carnaval hacer trabajos culturales con temas referentes a la fecha, que motiven a no jugar con agua, como contribución a la ciudad.

Cualquier creación que los niños hacen requiere de un título que deben ponerlo pensando en algo conciso, pero que representará bien todo su trabajo. Esta es otra actividad de pensamiento creativo.

Elaboración de Quintillas, dado el modelo literario los estudiantes las elaboran. Por ejemplo:

SUSTANTIVO
DOS ADJETIVOS
TRES VERBOS
UNA FRASE DE CUATRO PALABRAS
UN SINÓNIMO

EJEMPLO:

Zanahoria
Fresca, deliciosa
Comer, crecer, fortalecer
Fragante como casi todo
Vegetal

Actividades de lectura en las que se buscan sinónimos de palabras que luego reemplazan el texto original. Se buscan palabras con sufijos, prefijos y con sufijos y prefijos a la vez.

Las búsquedas llevan a la enseñanza de alguna regla gramatical o a recordar alguna y al aprenderla se la ilustra con ejemplos.

Escribir poemas que contengan antónimos en cada línea, tanto en verbos como adjetivos.

Cambiar finales de conocidos cuentos, o cambiar cuentos enteros. Por ejemplo la Historia de Hansel y Grettel cambiarla toda en relación a alimentos saludables en vez de dulces y caramelos.

Actividades de pensamiento divergente y de predicción se pone al estudiante en una situación determinada por ejemplo en el caso de que no existiera la posibilidad de tener nada circular, semicircular u ondulado, ¿Qué cosas deberían ser cambiadas?, ¿Cómo se podría solucionar el problema de transporte?.

Actividades de pensamiento creativo y de categorización. Por ejemplo hacer una lista de cosas que se pueden dibujar utilizando en conjunto un lápiz, una regla y un compás. Se escoge la idea más original y explica porqué.

En esta base se buscan categorías, por ejemplo cuantas de estas cosas están basadas en la geometría, cuantas tienen más de 10 letras, cuantas comienzan por vocales, etc. Se pone un puntaje por categoría. Se trata de sacar el mayor número de puntos y por último se pide a los ¡niños que inventen una categoría que pueda contener el mayor número de ideas que les sirva para lograr el mejor puntaje.

Actividades de toma de decisiones: En alguna situación específica se trata de decidir sobre algo determinado. Primero se les enseñan los pasos para tomar decisiones, luego se realiza una actividad, y posteriormente se hacen parejas que van a tomar la decisión, y finalmente de manera independiente.

Actividades de predicción. Ejemplo ¿“Qué pasaría si…?”

Comparación entre diferentes figuras literarias, por ejemplo en que se parecen las metáforas a las aliteraciones.

Elaboración de proyectos individuales y grupales. También requieren algunas horas de entrenamiento para aprender todos los pasos: la toma de decisiones, es anterior al inicio del proyecto. Un proyecto que hemos hecho ha resultado excelente. “El viaje alrededor del mundo en 80 postales”. Los niños recolectaron y decidieron que postales querían utilizar para ilustrar cada país. Cuales países representaban diferentes regiones y cuales eran las postales correspondientes que ilustraban la esencia de dichos países.

En las pocas actividades que incluyen matemáticas, refieren a pensar en la manera de calcular el valor de un nombre, (luego deducir) según el método utilizado que nombres tendrían mayor valor y porqué.

Buscar el color que tenga mayor valor.

Utilizando cada número del 1 al 9 y repitiéndolo un máximo de 7 veces, solo en combinación mediante las 4 operaciones buscar que el resultado sea 19.

2 X 2 X 2 X 2 mas 2 mas 2/2.

Usando tres números consecutivos llegar en la suma a resultados de 18, 25, 125, etc. Aumentando la complejidad. Pero empezando con números simples para que los niños encuentren los resultados fácilmente.

¿PORQUÉ USAMOS DRAMÁTICA CREATIVA, EXPRESIÓN CORPORAL, JUEGO DRAMÁTICO Y TEATRO DANZA ADEMÁS DE OTRAS METODOLOGÍAS?

Dentro de las actividades de enriquecimiento, agrupamiento y tutoría, Sueño Mágico incluye el uso de la Creatividad, la Dramática Creativa, la Expresión Corporal y el Teatro Danza. Por lo que me permito definir el sentido en que utilizamos estos términos.

CREATIVIDAD: Es un proceso mediante el cuál el niño crea nuevas formas de arte o pensamiento al buscar un sentido profundo en su vida interior y en su vivencia social, proceso que ayuda a los docentes a enseñar con mayor hondura y a los niños a asumir y superar el medio ambiente con mayor auto-seguridad y claridad.

DRAMATIZACION CREATIVA: Es una metodología pedagógica que incorpora elementos teatrales en una forma creativa para completar el aprendizaje y desarrollar al educando en una unidad cuerpo-mente, procesos necesarios para la realidad psicológica del niño sobre todo en 1º, 2º, 3º y 4º de Educación General Básica.

EXPRESIÓN CORPORAL: Es una metodología pedagógica que combina aspectos creativos de la danza y gimnasia rítmica para desarrollar al niño en un sentido integral y liberador. Este enfoque integrador y liberador es importante para el niño que tiene presiones, incomprensiones y otros problemas a su alrededor.

JUEGO DRAMÁTICO: Metodología teatral aplicada a la psicoterapia y a la pedagogía en la cual los participantes interactúan en forma espontánea y creativa respetando una situación dada. Se usa en niños con el fin de lograr que vivencien su aprendizaje, desarrollando a la vez su creatividad. El término “juego dramático” es

una traducción de “role play” y lo he escogido porque describe el aspecto espontáneo y lúdico que debe prevalecer en el uso adecuado del juego dramático con el niño.

TEATRO DANZA: Práctica teatral que es usada pedagógicamente con niños, que es exclusivamente no verbal y combina elementos de danza y pantomima. En teatro danza los participantes representan situaciones o emociones en formas realistas o simbólicas y abstractas. Se puede usar en educación para que los niños aprendan contenidos a través de la representación vivida y creativa de los mismos.

La Dramatización Creativa y la Expresión Corporal tienen como base la Creatividad, porque en estas estrategias el programa es secundario a las necesidades e intereses del grupo. Guilford llegó a la conclusión de que para ser examinada de una forma más profunda la creatividad, debe llevarse más allá de los límites de la inteligencia, previendo que las correlaciones entre los tests de creatividad deberán medir otras aptitudes que no son simplemente intelectuales.

La Dramática Creativa y la Expresión Corporal permiten que los niños y niñas puedan solucionar problemas sociales en nuevas formas, ya que desarrollan una buena auto-estima y su socialización, lo cual es indispensable como antídoto contra la violencia, por lo que son estrategias que deben aplicarse en todo contexto. Además producen un rendimiento escolar satisfactorio.

Estas destrezas sociales que se desarrollan con la aplicación de las estrategias de Dramática Creativa y Expresión Corporal ayudan a los niños no solo en su desenvolvimiento profesional futuro, sino en sus relaciones interpersonales a todo nivel, porque proporcionan aprendizajes que son útiles toda la vida, ya que al desarrollar la creatividad le dan un instrumento invalorable para su bienestar psíquico.

La Dramática Creativa y la Expresión Corporal, son formadoras de fantasía, porque desarrollan la imaginación infantil, se descarta lo fantástico y el fantaseo y nos quedamos con la fantasía mágica y la lógica porque la fantasía mágica que la encontramos primitiva en los cuentos de hadas hace que los niños crean que los animales pueden hablar y que las palabras obran milagros, crea imágenes que se nutren de la experiencia personal, disponen libremente del material empírico y crean desarrollos y vínculos que evaden el principio de causa y efecto y presentan como posible lo que es imposible. Y la fantasía lógica permanece dentro de los límites de tiempo y espacio y causalidad.

La fantasía participa al servicio de la vida afectiva, de ahí la importancia de formar fantasía cuando se trata de fomentar la vida afectiva: poemas, prosa emotiva, contemplación de obras de arte, enseñanza de música.

Además a través de la Dramática Creativa, y la Expresión Corporal los niños ven con la imaginación lo que se les presenta, por lo que conviene que usen la visión interior.

El juego socio-dramático ayuda al niño a nivel cognitivo porque le permite desarrollar la simbolización en el juego en vez de estar limitado por los juguetes.

Todas las actividades de la Educación Creativa en donde se apliquen estrategias de Dramatización Creativa y Expresión Corporal se viven como juegos

porque el enfoque lúdico nutre el desarrollo afectivo cognitivo y psicomotriz del niño que corresponde a su edad evolutiva y le permite liberar la energía y vitalidad para este desarrollo total.

Actividades que se realizan en la clase de Dramática Creativa, por ejemplo:

Vivenciar la enseñanza de una leyenda infantil con desempeño de roles.

Mirar fotos tanto de los indígenas como de la naturaleza en el oriente ecuatoriano.

Leer una adaptación para niños de una leyenda indígena: “Etsa y el Gigante”.

Conversar sobre las impresiones del grupo con respecto al relato.

El grupo divide a la leyenda en 5 secuencias importantes.

Los participantes se dividen y cada uno escoge una secuencia.

Cada uno crea formas de interpretar su secuencia con la metodología “desempeño de roles”. Las practica.

Cada grupo enseña su secuencia al resto del grupo.

Retroalimentación (cada uno manifiesta como se sintió al realizar el trabajo, posteriormente se analiza lo que les gustó o no de las características observadas.

Actividades que se realizan en la clase de Expresión Corporal son por ejemplo:

Con niños pequeñitos: c/u dice su nombre, dividiéndolo en sílabas, todos silabean el nombre de c/compañero en voz alta palmoteando las sílabas.

Cada uno crea una secuencia en la que cada movimiento marca las diversas sílabas de su nombre.

Toda la clase observa y recrea diferentes secuencias. Cada uno palpa las líneas rectas que se encuentran en diversas partes de su cuerpo (dedos, manos, brazo, etc.).

Todos buscan líneas rectas en algún elemento del aula y las muestran al grupo.

Cada uno “dibuja” cuatro líneas rectas en el aire en distintas combinaciones con música.

Cada uno hace improvisación pintando líneas rectas en diferentes partes del cuerpo en el aire.

Relajarse: acostados abriendo y cerrando el cuerpo lentamente al son de la música hasta parar el movimiento cuando cesa la música.

Despertar el cuerpo moviéndolo parte por parte.

Retroalimentación.

Como componente de las sesiones se incluyen actividades de enriquecimiento, agrupamiento y tutoría, por ejemplo si se está trabajando con estudiantes de 7º de Educación general Básica, se hacen visitas a escuelas regulares que tengan horario vespertino, a 2º de Básica para realizar con ellos actividades de lectura y escritura.

También se realizan proyectos especiales elegidos por los estudiantes y que pueden contribuir en algún aspecto al funcionamiento de los Centros Educativos Regulares a los que asisten. Por ejemplo: una encuesta sobre los uniformes del Colegio, cuantos lo usan, a cuantos les gusta etc.

No se ha elaborado un currículo especial para los niños Superdotados y Talentosos.

Si pensamos en que a todos los niños, y específicamente a los talentosos hay que enseñarles a crear y no a destruir, y que la creatividad sirve para replantear todo

tipo de situaciones y problemas, Sueño Mágico, ha diseñó un programa basado en las características mencionadas las cuales se aplican según las edades de los niños con los que se esté trabajando el enriquecimiento y dependiendo si las temáticas que se enfocan las aceptan y/o las exigen.

COMO SE EVALUA EL PROGRAMA

Este programa sigue el Modelo de Eash. Modelo Diferenciado de Evaluación, en el cuál se toman en cuenta tres consideraciones:

Esfuerzo: como se ocupa el tiempo en las actividades del programa.

Efecto: Productos y resultados.

Eficiencia: la relación entre el esfuerzo y los recursos con la calidad de los efectos o productos elaborados u obtenidos ya que el programa evoluciona desde una etapa inicial de planificación a través de una etapa de desarrollo en la que se la pone en ejecución, hasta una etapa integrada, en la que el programa se estabiliza.

Se da mayor énfasis en la evaluación de los resultados.

CONCLUSIONES

Estamos teniendo éxito en las actividades pedagógicas que realizamos, y está favoreciendo el desarrollo de los participantes porque con ellos se están elaborando proyectos que están dando como resultado productos creativos. Al momento estamos realizando un plan de mejora de lugares de recreación para niños. Una vez que todas las investigaciones se hayan realizado estamos planificando entregarlo al Municipio, como un aporte de “Sueño Mágico”.

La inteligencia ha sido motivo de estudio desde la antigüedad, actualmente sabemos que la inteligencia es la capacidad que posee cada persona para adquirir conocimientos, reajustados a través de un proceso lógico formal de análisis y síntesis para aplicarlos a situaciones nuevas con un índice de dificultad mayor para encontrar así soluciones adecuadas y generalizadas. El programa de educación para niños talentosos: “niños talentosos” del Instituto Sueño Mágico, lo consideramos un buen intento y un inicio para este tipo de educación.

Tenemos muy buena voluntad y hacemos un gran esfuerzo, pero adolece de muchas fallas, la mayoría de ellas producto de limitaciones en recursos de carácter económico y profesional. Ya que existe en la actualidad en Sueño Mágico, una sola persona conocedora del tema, y no puede hacerse cargo al mismo tiempo de la planificación, organización e implementación del programa.

Sin embargo es importante decir que aunque este programa tenga múltiples limitaciones, y pocas posibilidades, es un intento digno de tomarse en cuenta como el inicio de una etapa más favorable para la educación especial para niños Superdotados y Talentosos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alonso, J.A y Benito, Y. (1996): Superdotados. Nancea, Madrid.

Benito, Y. (1992): Desarrollo y Educación de los Niños Superdotados. Amarú Ediciones, Salamanca.

Benito, Y. (1997): ¿Existen los Superdotados? CISS Praxis Educación.

Canova, F. (1984): Psicología evolutiva del Niño. 2ª Edición. Ediciones Paulinas, Bogotá.

Davis, G. y Rimen, S. (1985): Education of the Gifted and Talent. USA. Prentice Hall.

Plowman, P.D. (1985): Curricula for the Gifted and Talent. Virginia. Eric. Digests.

Polette, N. (1984): The Research Book for Gifted Programs. K-8, USA, Book Lures, Inc.

Zubiría, J.: Vanguardias Pedagógicas.

UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES

Andréia Jaqueline Devalle Rech
Soraia Napoleão Freitas
Associação de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação
Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-graduação em Educação
Santa Maria, RS - Brasil
andi@smail.ufsm.br

RESUMO

As atuais Políticas Públicas têm se preocupado em apresentar ações referentes à inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, ao pensar a inclusão desses, muitas vezes, as escolas regulares não incluem em sua população educacional os alunos com altas habilidades, pois na maioria das vezes, eles são confundidos com o estereótipo de "aluno nota 10", "comportado", "CDF" e tantos outros mitos que permeiam o cotidiano escolar. Contudo, é necessário que os alunos com altas habilidades sejam identificados para que possam ser estimulados, não deixando que suas habilidades "adormeçam" ou sejam canalizadas para outros fins. Foi pensando em tudo isso que propus esta pesquisa de mestrado, a qual tem por finalidade relacionar dois temas: altas habilidades e inclusão escolar. Dessa forma, busquei investigar o processo de inclusão de uma criança com características de altas habilidades, que freqüenta a 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria – RS, problematizando questões referentes à inclusão escolar. Para a realização deste estudo, optei pela pesquisa descritiva, com análise qualitativa, com características de estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados compreendem a entrevista semi-estruturada, o diário de campo, bem como atividades de enriquecimento escolar. Como a coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre de 2005, e os dados ainda estão sendo analisados não é possível realizar uma conclusão, mas sim destacar alguns tópicos relevantes em relação ao processo de inclusão escolar da aluna com características de altas habilidades.

INTRODUÇÃO

Pesquisar a temática das altas habilidades tem sido um grande desafio, principalmente devido à necessidade de conscientizar a comunidade escolar de que os alunos com altas habilidades devem fazer parte da educação especial. Uma vez que, a maioria dos professores atuantes nas escolas regulares direcionam suas práticas educativas aos alunos com deficiência mental, visual, física e surdez, e esquecendo-se que os com altas habilidades também necessitam de um atendimento especializado.

Somando-se a isto, ainda encontramos os mitos que permeiam o cotidiano escolar dos alunos com altas habilidades como uma barreira a ser ultrapassada. Esse fato já foi anteriormente pesquisado por Rech e Freitas (2005), onde foi verificado que um dos principais fatores do não reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades dize respeito àpropagação dos mitos no meio escolar.

Dessa forma, os alunos com altas habilidades encontram-se incluídos no sistema regular de ensino, sem que, na maioria das vezes, tenham um suporte pedagógico que venha ao encontro de suas necessidades. Muitos professores não direcionam suas práticas para estimular as habilidades destes alunos, pois os consideram como “sabe tudo”, “nota 10”, “já que ele é superdotado não precisa ser estimulado”, entre outros mitos que dificultam a aproximação aluno com altas habilidades - professor e vice-versa.

Foi a partir destas experiências que surgiu o interesse em realizar esta pesquisa de mestrado que tem por finalidade: investigar o processo de inclusão escolar de uma aluna com características de altas habilidades, que freqüenta à 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria – RS, problematizando questões referentes àinclusão escolar.

Como objetivos específicos pontuamos:

- ✓ Verificar se a escola em que o sujeito da pesquisa está incluído prevê no Projeto Pedagógico ações inclusivas;
- ✓ Acompanhar o fazer pedagógico da professora para com a turma;
- ✓ Realizar um levantamento das características de altas habilidades que a criança manifestou durante as observações em sala de aula, bem como no ambiente familiar;
- ✓ Observar as relações interpessoais entre a criança incluída, seus colegas e a professora.

DESENVOLVIMENTO

Os pesquisadores que contribuíram para esta pesquisa

Neste momento, apresento alguns teóricos que fazem parte deste estudo. Dentre os pesquisadores da área das altas habilidades do Brasil utilizamos: Guenther (2000), Alencar e Fleith (2001) que contribuem com algumas sugestões sobre como identificar e orientar alunos com altas habilidades. Os americanos Renzulli (1998, 2004) e Winner (1998), em que o primeiro a partir da Teoria dos Três Anéis (1998) configura-se como base teórica da pesquisa de mestrado aqui proposta, e a segunda aponta alguns mitos que permeiam o cotidiano dos alunos com altas habilidades. A espanhola Extremiana (2000), também aponta alguns caminhos para a identificação dos alunos com altas habilidades, assim como os espanhóis Moreno, Costa e Gálvez (1997), que ressaltam a importância da família na identificação destes alunos.

Para falar de inclusão escolar e altas habilidades, primeiramente é realizado uma breve contextualização histórica sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais, a partir do olhar de Bianchetti e Freire (2001). A seguir, algumas políticas públicas que amparam a inclusão escolar dos alunos com altas

habilidades são pontuadas pelo Ministério da Educação (MEC, Brasil, 2001 y 2005). Para discutir a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades utilizamos Vieira (2003, 2004) e Delou (1996).

Já em relação a problematização da inclusão escolar são debatidos temas como diferença, diversidade, inclusão e exclusão escolar. Silva (2000), Veiga-Neto (2001) e Thoma (2005) participam da discussão desses assuntos. Além disso, contamos com algumas idéias defendidas por Foucault a respeito do "poder" disciplinador que o professor exerce perante seus alunos, bem como seus dispositivos, o surgimento da palavra "anormal", entre outros.

É importante salientar que apesar de fazer uso de algumas idéias de Foucault (1988 y 1997) acredito que o sujeito com altas habilidades deve ser identificado como tendo necessidades educacionais especiais. Um dos motivos que me levam a acreditar que este aluno precisa ser identificado em sala de aula, está relacionado com o seu potencial, que em muitos casos, acaba sendo desperdiçado, adormecido ou então direcionado para outros caminhos onde eles certamente serão "aproveitados".

Além disso, a identificação dos alunos com altas habilidades não deve ter como finalidade a rotulação, a reprodução com vistas a criar uma hierarquia, como foco de um "poder", mas sim auxiliar estes alunos durante a sua trajetória acadêmica, apoiando-os, instigando-os, motivando-os para que eles desenvolvam suas habilidades. Já que "[...] é muito comum para as crianças superdotadas ficarem entediadas e inquietas em uma sala de aula não-desafiadora e terminar classificadas como apresentando um transtorno de atenção ou como hiperativas" (Winner, 1998, p.44). Ou seja, se estes alunos não forem identificados como tendo altas habilidades eles podem ser rotulados de diferentes formas, como por exemplo: hiperativos, indisciplinados, desmotivados, entre outros. Principalmente, pensando nas atuais políticas educacionais que o Brasil vem adotando, a de incluir todos os alunos na escola regular. Onde pode-se observar que estes discursos são de "sedução", vistos como único caminho a ser seguido para alcançar o sucesso escolar.

É importante salientar que, com este trabalho não tenho pretensão de julgar e apontar soluções para as Políticas de Inclusão, mas sim levantar alguns questionamentos referentes a estas políticas. Com isso, não pretendo posicionar-me a favor ou contra a inclusão escolar, mas sim

[...] tematizar essas dificuldades pode contribuir para desnaturalizá-las, para descontruí-las, para mais uma vez mostrar o quanto elas são contingentes, justamente porque advêm de relações que são construídas social e discursivamente" (Veiga-Neto, 2001, p.110).

Dessa forma, nesta pesquisa a inclusão escolar será questionada para além do discurso comumente presente nos trabalhos acadêmicos. Alguns temas referentes a essa questão serão debatidos, contribuindo para a construção de uma visão mais crítica sobre a inclusão escolar. Já que, "enquanto pesquisadores do campo da educação, devemos manter constantemente a vigilância crítica, sobretudo, para aquelas totalizações veiculadas pelos meios de comunicação que nos subjetivam" (Bittencourt, 2005, p.84).

A TEORIA QUE EMBASA O ESTUDO PROPOSTO

Renzulli é o principal teórico que contribui para esta pesquisa. Esse pesquisador iniciou seus estudos sobre superdotados no final da década de sessenta. Para ele, a superdotação é dividida em dois tipos: a escolar ou acadêmica e a produtivo-criativa. A superdotação acadêmica "é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais" (Renzulli, 2004, p.82).

Os alunos que são superdotados academicamente, na maioria das vezes, apresentam um rendimento acima da média nas áreas mais valorizadas pela escola como, a matemática e o português. Sobre esse assunto, Renzulli (2004, p.82) afirma que "[...] são exatamente os tipos de capacidades mais valorizadas nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas". Diante disso, a superdotação acadêmica manifesta-se em diferentes graus e pode ser facilmente identificada pelos testes padronizados de inteligência. Mas, segundo Renzulli, deve-se prestar atenção ao fato de que esse indício, o alto escore em testes de QI, não predispõe o aluno a obter sucesso escolar.

O outro tipo de superdotação a produtivo-criativa, é descrito por Renzulli (2004, p.83) como sendo "aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas e originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo". Assim, o aluno produtivo-criativo é levado a utilizar seu pensamento para produzir novas idéias, materiais inéditos. Ele passa de simples consumidor para produtor de conhecimento.

Além de ter escrito sobre estes dois tipos de superdotação, Renzulli (1998) também desenvolveu a Concepção de Superdotação dos três anéis. Cada um destes anéis é composto por um elemento, a saber: comprometimento com a tarefa, criatividade e capacidade acima da média. Mas, é importante salientar que, segundo o autor, a superdotação se manifesta quando ocorre a interseção dos três anéis, ou seja, um único anel não corresponde a superdotação.

COMO FOI A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Para a realização deste estudo optei pela pesquisa descritiva, com análise qualitativa, com características de estudo de caso. Assim, a pesquisa aqui proposta tem como propósito obter informações sobre as atitudes e pensamentos de pessoas, o que não é possível ser simplesmente avaliado por um número. O sujeito da pesquisa é uma aluna que foi identificada como tendo condições pedagógicas e psicológicas para ingressar precocemente em uma 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, de Santa Maria - RS.

Diante disso, a equipe do projeto (O projeto aqui mencionado é uma pesquisa desenvolvida pelo Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, orientado pela Profa Dra. Soraia Napoelão Freitas, e intitula-se "Da identificação a orientação de alunos com altas habilidades". Fazem parte da equipe acadêmicas do curso de graduação em Educação Especial, Especialização em Gestão Educacional e Mestrado em Educação) foi solicitada para realizar uma avaliação pedagógica da aluna. Primeiramente, a equipe utilizou como

instrumento avaliativo a testagem do nível da lecto-escrita, de acordo com Emília Ferreiro (2000), que avalia o nível em que as crianças se encontram. Após essa avaliação, foi constatado que a aluna já estava no nível alfabético, ou seja, encontrava-se em um nível superior à sua idade cronológica, que na época era de cinco anos e nove meses.

Outro instrumento utilizado pela equipe foi uma atividade de criatividade (Virgolim; Fleith; Neves-Pereira, 2000), em que foram observadas as seguintes características: persistência para concluir a tarefa, originalidade de pensamento, senso de humor, criatividade e percepção. Ao analisar a atividade que a aluna realizou, foi possível constatar que ela desempenhou com sucesso a maioria das características mencionadas, propostas em tal atividade.

Outra etapa da avaliação constou de uma entrevista com o pai da aluna. Nesta entrevista, o pai foi questionado sobre quais motivos o levou a concluir que sua filha poderia freqüentar a escola mais cedo do que o usual. Ele disse que, como sua filha já estava alfabetizada e que apresentava um conhecimento além daqueles manifestados pelas crianças da sua idade, ela estava desmotivada na pré-escola, não querendo mais freqüentá-la. “Ela não queria ficar pintando desenhos, mas sim ler e escrever”, disse o pai.

Ao emitir o parecer favorável à aceleração da aluna para a 1ª série do ensino fundamental, ressaltamos aos pais que eles deveriam se comprometer, juntamente com a escola que a aluna passaria a freqüentar, em dar um suporte sócio-afetivo, bem como cognitivo; já que não tínhamos como prever como seria o ingresso da aluna na nova escola, a aceitação dos colegas, da professora e dela mesma. Por fim, diante do comprometimento dos pais, a aluna foi encaminhada para uma nova escola.

Pensando em tudo isso e a partir das disciplinas cursadas no mestrado que me inquietaram que optei por realizar um estudo acerca da inclusão escolar da aluna com características de altas habilidades. Para tanto, a professora da aluna em seu fazer pedagógico, também estará sendo analisada, já que ela participa diretamente do processo de inclusão escolar, influenciando seus alunos.

Já em relação aos instrumentos e procedimentos que fizeram parte da pesquisa temos: observações em sala de aula, que foram realizadas quinzenalmente; diário de campo, em que foi registrada a rotina da sala de aula; as relações que se estabeleceram entre professor, aluna incluída e demais alunos; o fazer pedagógico do professor; implementação de atividades de enriquecimento escolar, com o intuito de observar as características de altas habilidades manifestadas pela aluna; por fim, a entrevista semi-estruturada realizada com a professora e com os pais da aluna.

A entrevista com a professora tinha como objetivo verificar como ela percebia a aluna em sua sala de aula, o que ela pensava a respeito dos alunos com altas habilidades, além da inclusão escolar. Já com os pais, a entrevista teve como finalidade obter maiores informações a respeito da história de vida da criança.

RESULTADOS PARCIAIS

Como esta pesquisa foi realizada ente agosto e dezembro de 2005, apresento alguns resultados que foram analisados de forma parcial, já que neste momento estou me dedicando à análise final do trabalho.

Primeiramente, contatei com a Coordenadora Pedagógica da escola, em que a aluna com características de altas habilidades foi matriculada, para obter autorização para realizar a pesquisa, bem como consultar o Projeto Pedagógico, com o intuito de verificar se a escola prevê ações inclusivas. Em seguida, solicitei à professora da aluna analisada autorização para observar, quinzenalmente, suas aulas. Após obter a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Informado autorizando realizar a pesquisa iniciei as observações.

Ao analisar o Projeto Pedagógico (2003) verificamos que a escola não apresenta nenhuma ação que diz respeito à inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. Segue o trecho que confirma tal afirmativa (2003, p.27-28):

A escola não dispõe no seu corpo docente de profissional habilitado ao capacitado para atender alunos com necessidades especiais. O espaço físico da Escola é reduzido, não possuindo atualmente condições e recursos didáticos adequados para oferecer atendimento necessário. O conhecimento sobre educação especial necessita ser aprofundado, de maneira que o professor tenha o embasamento necessário para desempenhar atividades nesta área. No momento a Comunidade Escolar não está preparada e instrumentalizada para se adequar às necessidades educativas especiais para a inclusão desta clientela no sistema escolar.

A partir da citação verifica-se que a educação especial não está contemplada no Projeto da Escola. Isso é um fato que dificulta o fazer pedagógico da professora em sala de aula, já que o Projeto Pedagógico deve servir [...] como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos [...] (Brasil, 2005, p.67). Logo, pode-se dizer que, quando o Projeto Pedagógico não apresenta uma proposta curricular que contemple atividades que poderiam enriquecer o fazer pedagógico da professora, contribui para que o trabalho realizado em sala de aula se torne mecânico, apenas preocupado em vencer os conteúdos pré-determinados. Tudo isso, dificulta ainda mais a inclusão do aluno com altas habilidades

[...] pois, apesar de encontrarem-se dentro do Ensino Regular, na maioria das vezes, eles não têm suas necessidades atendidas e a situação de ensino-aprendizagem torna-se um exercício mecânico, sem nenhum prazer, decorrendo daí o fracasso, a evasão escolar e a desmotivação em relação ao ensino formal (Vieira, 2003, p.10).

A partir das observações em sala de aula, focalizando o fazer pedagógico da professora verifiquei que ela utiliza o método tradicional como forma de interagir com os alunos. Basicamente ela transmite o conhecimento aos alunos que apenas o recebem.

No entanto, sou a favor de um ensino onde professor e aluno compartilhem seus conhecimentos, como lembra Freire (1997, p.25), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. No entanto, na rotina da sala de aula observada, o papel que a professora assumia era de detentor do conhecimento.

Sobre os recursos utilizados, o quadro-negro e folhas xerocadas eram os instrumentos que a professora recorria para ensinar aos alunos. Dessa forma, para a aluna com características de altas habilidades, o ambiente de sala de aula era pouco

estimulante. Nas poucas vezes que ela tentava participar da aula a professora a repreendia, dizendo que ela deveria dar chance aos outros colegas de participar. Tudo isso, porque o que a professora perguntava para a turma a aluna já sabia.

A postura da professora para com os alunos era de autoritarismo, ela deixava claro que detinha o “poder” sobre a turma. Para analisar estas práticas da professora utilizo Foucault (1988), que com muita propriedade contribui com seus conhecimentos neste campo.

Para o autor a sala de aula é um dos espaços onde o controle do corpo é exercido por meio do “poder” que o professor tem sobre seus alunos. E para que isso seja possível o professor utiliza o “poder” disciplinador como meio para atingir seus objetivos, tornar dócil os corpos dos alunos, uma vez que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1988, p.126).

Dessa forma, a aluna do estudo de caso estava inserida neste contexto, aos poucos a professora conseguiu tornar dócil seu corpo, utilizá-lo, modificá-lo, pois com o passar do tempo, a aluna não mais demonstrava interesse em participar da aula, ela assumiu a postura de receptora do conhecimento.

Outro objetivo que esta dissertação se propôs foi realizar um levantamento das características de altas habilidades que a aluna manifestou durante as observações, bem como a partir do relato dos pais. Conforme Renzulli (2004), a aluna apresenta características da superdotação acadêmica. Seus interesses estão direcionados para a matemática e o português.

Dentre as características propostas pela literatura para identificar crianças com altas habilidades selecionei algumas que a aluna manifestou a partir do Manual de orientação para pais e professores, organizado pela Associação Brasileira para Superdotados – Seção Rio Grande do Sul (ABSD/RS, 2000, p.16). Entre elas estão: Rapidez e facilidade para aprender; Facilidade para abstração; Flexibilidade de pensamento; Produção criativa; Capacidade de julgamento; Habilidade para resolver problemas; Memória e compreensão incomuns das situações vivenciadas; Independência de pensamento; Muita curiosidade; Senso crítico exacerbado; Senso de humor desenvolvido; Sensibilidade; Comportamento cooperativo; Aborrecimento com a rotina; Conduta irrequieta.

Estas características foram observadas a partir da aplicação de atividades de enriquecimento escolar que tinham duração de uma hora. Durante essas atividades todos os alunos participavam. Era um momento muito esperado por todos, já que os alunos tinham oportunidade de participar, propor, discutir, analisar, usar a criatividade, algo que não era possível durante a aula com a professora. Nestas atividades a aluna e os colegas interagiam de forma muito harmoniosa, cada um respeitava seu espaço, todos tinham vez. Logo, as relações que se davam eram de cooperação e amizade entre todos. A partir disso, pode-se dizer que a aluna mantinha boas relações com seus colegas, bem como com a professora.

Além disso, a partir da entrevista realizada com os pais da aluna foi possível reafirmar estes comportamentos, já que grande parte deles também eram observados no cotidiano familiar. Para os pais, a menina sempre foi precoce.

Outro dado importante, diz respeito à motivação, onde o interesse em buscar novos desafios surgia por parte dela, o que foi um dos fatores determinantes para ingressar a menina mais cedo na 1ª série, uma vez que a pré-escola não atendia mais seus interesses. Nesse sentido, o papel dos pais foi fundamental neste processo, já que muitas crianças ao se desmotivarem com a escola podem começar a desempenhar abaixo do seu potencial e ter um subaproveitamento escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como esta pesquisa ainda não foi concluída não é possível realizar um fechamento do trabalho. No entanto, algumas percepções que obtive durante o trabalho foram descritas nos resultados.

Logo, investigar o processo de inclusão escolar da aluna com características de altas habilidades foi um desafio, ou melhor, ainda está sendo, visto que ainda falta analisar muito material coletado. No entanto, a partir do exposto é possível verificar que para haver inclusão escolar não basta matricular o aluno na escola regular. É preciso, que a escola se adapte para recebê-lo, e que ela esteja disposta a modificar não apenas o espaço físico, mas também ultrapassar barreiras atitudinais. Ainda mais no caso estudado, onde a professora não pode ver a aluna como alguém que irá testar seus conhecimentos, colocando-a “contra a parede”. Ou então, não dar-lhe atenção necessária ao pensar que, por ser superdotada dará conta da sua própria aprendizagem. Ou seja, não deixar que os mitos que permeiam o cotidiano escolar destes alunos interfiram na sua forma de receber estes alunos. Mas sim contribuir para que ele tenha suas habilidades estimuladas, canalizadas para um futuro profissional, que ela seja uma pessoa, acima de tudo feliz, realizada e valorizada.

Ainda, pela perspectiva do olhar que estou dando ao trabalho ao problematizar questões referentes à inclusão escolar temos que ter em mente que é pela sociedade que as relações se estabelecem, é por meio desses discursos que as pessoas são “fabricadas”. A esse respeito questionamos: com que “olhos” a inclusão escolar está sendo vista nas escolas? Será que as escolas estão respeitando a diversidade, a identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou então estão buscando normalizá-los, igualá-los aos demais? Deixo estes questionamentos para que cada um possa refletir sobre as intenções da inclusão escolar e como elas estão sendo realizadas.

REFERÊNCIAS

Alencar, E.S.; Fleith, D. (2001) **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS. SEÇÃO RS. (2000): **Altas habilidades/superdotação e talentos:** manual de orientação para pais e professores. Porto Alegre: ABSD/RS.

Bianchetti, L.; Freire, I.M. (2001): **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papirus.

Bittencourt, R.L. (2005): Inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino: primeiras aproximações a partir de Michel Foucault. **Revista Educação Especial.** Santa Maria – RS, n. 26, p.83-90.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2001): **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL (2005): **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.143.

Delou, C.M.C. (1996): Integrar alunos portadores de altas habilidades: Por que e para quê? **Integração***,* Brasília, v.7, n.17, p.24-26.

Extremiana, A,A. (2000): **Niños superdotados**. Madrid: Pirámide.

Ferreiro, E. (2000): **Reflexões sobre alfabetização.** /Emília Ferreiro: Tradução Horácio Gonzáles (et. al.), 25. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1997): **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Foucault, M. (1988): **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Ligia M. Ponde Vassalo e Raquel Ranalhete. 6. ed. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (1997): **Resumo dos cursos do Collège de France** (1970-1982). Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Guenther, Z.C. (2000): **Desenvolver capacidades e talentos:** um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes.

Moreno, F.M.; Costa, J.L.C.; Gálvez, A.G. (1997): Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. In: Sánches, M.D.P. (org): **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado.** Málaga: Aljibe.

PROJETO PEDAGÓGICO. Santa Maria/RS, 2003.

Rech, A.J.D.; Freitas, S.N. (2005): Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.11, n.2, p.295-314, mai-ago.

Renzulli, J.S. (1998): The three-ring conception of giftedness. In Baum, S.M.; Reis, S.M. & Maxfield, L.R. (Eds.): **Nurturing the gifts and talents of primary grade students.** Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press. Disponível em: <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart13.html> Acesso em 22 jul. 2004, 14:17:12.

Renzulli, J.S. (2004): O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr.

Silva, T.T. (2000): A produção social da identidade e da diferença. In Silva, T.T. da (org): **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes.

Thoma, A. da S. (2005): Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In Pellanda, N.M.C.; Schünzen, E.T.M.; Junior, K.S. (orgs): **Inclusão digital:** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A.

Veiga-Neto, A. (2001): Incluir para excluir. In Larossa, J.; Skliar, C. (org): **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica.

Winner, E. (1998): **Crianças superdotadas:** mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vieira, N.J.W. (2003): A escola e a inclusão das pessoas com altas habilidades. **Revista Cadernos Educação Especial.** Santa Maria – RS, n.21, p.07-22.

Vieira, N.J.W. (2004): O Encontro da Professora do Ensino Básico com Alunos da Educação Especial: uma relação (im)possível? **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p.133-151, jan/abr.

Virgolim, A.M.R.; Fleith, D.S.; Neves-Pereira, M.S. (2000): **Toc toc... plim plim!:** lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. 2 ed. Campinas: Papirus.

O PROCESSO CRIADOR NA UNIVERSIDADE: DESCRIÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA

Nyrma Souza Nunes de Azevedo
Faculdade de Educação
Prof. Dra. da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Brasil
nazevedo@alternex.com.br

RESUMO

O trabalho apresenta uma experiência, que vem acontecendo em nível universitário, para desenvolvimento do pensamento. É feita numa disciplina obrigatória curricular oferecida no primeiro período de um curso de formação de professores para o nível fundamental. Pretende-se que ao final do curso os alunos formulem propostas criativas que levem a transformações, diante de variados problemas educacionais. A estratégia consta de atividades relativas aos seguintes conteúdos: iniciação em pesquisa social, trabalho teórico sobre a relação educação e cultura, o cotidiano e a instituição escolar e a condição humana sob diferentes aspectos. São realizadas visitas a locais e eventos culturais disponíveis na cidade e incentivado um olhar pedagógico. Durante todo o tempo utilizam-se práticas pedagógicas de cunho vivencial e humanista, a partir da teoria de Henri Wallon. Os alunos têm respondido de forma favorável à experiência.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, descrevo uma disciplina desenvolvida na formação de professores que é realizada no Curso de Pedagogia em uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro - Brasil, indicando o suporte teórico que a criou, assim como os resultados que vem apresentando.

A abordagem sócio-cultural, aplicada à psicogenética, afirma que o desenvolvimento humano é precedido pela aprendizagem, através da mediação exercida pela ação de indivíduos e grupos mais experientes, no uso do instrumental cultural (Vygotsky,1989). Está se considerando cultura como o resultado da ação transformadora, onde o trabalho une o homem e a natureza e cria, além da cultura, a história, proporcionando também a atividade coletiva: as relações sociais e a criação de elementos tanto materiais como psicológicos. Para os seguidores dessa corrente teórica, a realidade é representada mentalmente por sistemas simbólicos compostos de signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos.

Os aspectos teóricos levam a entender o ser humano como uma totalidade indivisível onde não se fragmenta corpo e mente, cognição e afetividade, chegando mesmo a considerar o homem como geneticamente social (Wallon, 1995), por não

sobreviver sem o outro, que lhe dê acolhida. As funções determinadas pela espécie podem ser ampliadas devido à plasticidade cerebral, formada pelos bilhões de células nervosas, que permitem ao homem novas funções a partir das experiências de seu exercício cotidiano.

A crença teórica de que a mediação exercida para a aprendizagem das novas gerações, através dos grupos de convivência, nos quais se incluem os professores, amplia a visão social desta profissão, uma vez que a educação sistematizada é responsabilidade dos mesmos. Isto é, os professores ao realizarem as atividades cotidianas escolares, promovendo aprendizagem nos grupos de alunos, levam a diferentes direções possíveis, tanto para um desenvolvimento amplo das aptidões, quanto à atrofia das mesmas.

Por outro lado, pode-se acreditar que a tendência de manutenção do "status quo", que existe na vida social leva, geralmente, à manutenção de políticas educacionais conservadoras. Resta a grupos e indivíduos que tenham sua ação baseada no humanismo, a iniciativa de criar espaços e ações alternativas que incentivem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, através do trabalho com suas funções mentais superiores (Vygotsky,1989).

A PROPOSTA

A disciplina é intitulada "Estudo da realidade educacional" e tem a abordagem multidisciplinar. É obrigatória, oferecida aos alunos no primeiro período do currículo de um curso em nível superior para a formação de professores, que terão sua atuação no ensino fundamental e na educação infantil. Portanto, seus futuros alunos serão, em sua maioria, crianças que dependerão do instrumental intelectual e afetivo do professor para facilitar sua aprendizagem e desenvolvimento. É desenvolvida em uma tarde por semana no horário das 13h e 30min às 17h e 30min, com uma média de 45 alunos por semestre e um mínimo de 15 encontros.

Primeiramente é apresentado aos alunos um modelo de desenvolvimento do pensamento, a partir do senso comum. Apresenta-se este nível como o que se encontra geralmente no convívio social e que vem carregado de crenças e mitos, muitos dos quais sequer embasados na tradição popular. Após demonstrações das soluções encontradas a partir desse nível, apresenta-se o pensamento reflexivo, como o ligado aos porquês das coisas e situações. Em seguida, através de questionamentos que levam em conta os valores, trabalha-se o pensamento em nível crítico. Ludicamente são analisadas situações cotidianas, que confrontadas com sistemas de valores, dão margem a prognósticos de cunho conservador ou transformador. Nesse momento os alunos identificam necessidades de flexibilidade e transformações tanto internas, quanto nas ações em relação ao meio ambiente e social, de forma a favorecerem estados de bem-estar à vida individual e social. Desta forma, chegam à necessidade e à possibilidade de atingirem o pensamento em nível criador, que será enfatizado durante todas as atividades executadas no período.

O conteúdo teórico é iniciado por conhecimentos ligados à iniciação científica, através de textos onde se apresentam: formas de se conhecer o mundo; a natureza da ciência e suas classificações, além das peculiaridades das ciências sociais. Ainda nesta unidade trabalha-se sobre a pesquisa social, através dos conceitos: definição; finalidades; níveis; envolvimento do pesquisador e etapas. Informa-se, também, sobre a observação como técnica de coleta de dados, além dos diferentes tipos de observação.

De posse deste instrumental acadêmico os alunos passam a trabalhar sobre a idéia da educação como reflexo e transmissão da cultura, enfatizando a sociedade e os seres humanos como sistemas complexos submetidos a processos de desenvolvimento. A complexidade da vida humana é apresentada plena de incertezas e ocorrências inesperadas, que levam a novas formas de solução para os acontecimentos, gerando necessidade de desenvolvimento de novas potencialidades ou a perda de antigas habilidades. Enfim, apresenta-se o conceito de mundo em permanente movimento e transformação, onde a cultura aparece como a interação do homem com a natureza e com os outros homens. A educação é abordada como uma ação intencional de intervenção no desenvolvimento humano. Também são apresentados os fundamentos do conhecimento na vida cotidiana: a realidade, a interação social e a linguagem.

A partir do trabalho desenvolvido em sala de aula através de leitura e discussão de textos e debates sobre as notícias veiculadas em jornais de grande circulação e programação de televisão, os alunos vão desenvolvendo o hábito do trabalho em grupo e da apreensão do conhecimento como uma responsabilidade coletiva. Durante todo o tempo utilizam-se práticas pedagógicas de cunho vivencial e humanista, a partir da teoria de Henri Wallon (1995). Parte-se, então para a parte empírica da disciplina.

Após verificar-se que locais culturais da cidade estão disponíveis para visitação, de forma coletiva planejam-se as visitas que serão realizadas. Em diferentes semestres já foram visitados, por exemplo: Museu Histórico Nacional, Museu da República, Museu de Belas Artes, Museu do Índio, Museu Villa Lobos, Museu dos Correios, Museu do Teatro, Museu do Folclore, Teatro Municipal, Observatório Nacional, Casa da Ciência, Centro Cultural do Banco do Brasil, Casa França-Brasil, Fórum Cultural e Biblioteca da UFRJ entre outros. As visitas são agendadas e realizadas, às vezes, com guias locais, mas sempre acompanhadas da professora da turma. No planejamento feito coletivamente na sala de aula, os objetivos são estabelecidos e os alunos divididos em grupos de três, de forma a elaborarem um relatório descrevendo o que viram, suas impressões sobre a experiência e sugestões de aproveitamento das informações para uso pedagógico.

As visitas são intercaladas com as apresentações dos relatos dos grupos e novos planejamentos para as próximas visitas são feitos na sala de aula.

A última atividade teórica desenvolvida a partir da proposta da professora é a análise da idéia de “ensinar a condição humana” baseada no texto de Morin (2001), que apresenta enfoques da condição humana a partir das condições: cósmica, física, terrestre e humana, além da diversidade cultural e da pluralidade dos indivíduos.

Como trabalho final do curso os alunos em grupos de cinco ou seis, escolhem questões educacionais, percebidas pelos próprios grupos de trabalho como problemáticas ou merecendo novos olhares e a desenvolvem, para serem discutidas em forma de seminário. A exigência feita pela professora é que se utilize uma visão

inovadora nas soluções apresentadas, não se restringindo a reflexões de cunho crítico, geradoras de atitudes de lamentação e inércia. As apresentações promovem grandes debates, que ocorrem em dois dias, onde os alunos são os líderes de cada temática e dinamizam o evento. O curso é encerrado com uma auto-avaliação individual escrita, cujo tema é "O que considero ter aprendido na disciplina, a partir das leituras, visitas, textos produzidos, discussões em sala, reflexões e atividades complementares". A nota final é dada pela professora a partir da produção geral de cada aluno e discutida com o mesmo.

A VOZ DOS ALUNOS

Os trabalhos apresentados no seminário são entregues por escrito e os temas têm variado em cada semestre. Em sua maioria apresentam algum conteúdo teórico, pesquisado principalmente na internet, além de dados recolhidos em campo. Os alunos têm a possibilidade de serem orientados pela professora, durante a execução dos trabalhos. São exemplos dos temas apresentados no primeiro semestre de 2005: "O lúdico na aprendizagem"; "Filosofia, preciso disso? A necessidade da Filosofia no ensino médio"; "A falta de investimento nas instituições públicas"; "Evasão escolar – pequena reflexão"; "A educação especial na escola"; "A avaliação do processo ensino-aprendizagem".

Foram temas apresentados no segundo semestre de 2005: "Gestão escolar – o processo de democratização"; "O sistema de avaliação no ensino fundamental"; "Arte na Educação"; "Escola e família: uma relação intrínseca"; Evasão escolar"; "Preconceito entre crianças dentro das escolas"; "A importância da leitura na construção do conhecimento".

A seguir reproduziremos o texto de uma aluna, a partir das reflexões individuais que ocorrem no final do curso.

"*Pensava que a disciplina fosse ir a escolas, entrar em contato com a rotina, a realidade de professores e alunos, porém me deparei com textos brilhantes, uns de fácil entendimento, outros mais complicados que tive que ler com dicionário próximo. Fiquei maravilhada com as visitas aos museus e exposições. Eu nunca tinha ido a museu algum. Adorei quase todos, exceto o dia no qual conhecemos a Casa França-Brasil, a exposição dos Correios e o Centro Cultural Banco do Brasil, pois foi mal organizada, em minha opinião, obviamente. Com os textos, além de expandir consideravelmente meu vocabulário, passei a saber de coisas que eu não fazia idéia. A pesquisa de campo que fizemos para a avaliação final, também foi muito útil pois aumentei meu conhecimento em relação a temas escolares, como a evasão escolar, me surpreendi em saber que a minoria das escolas incentiva a arte e feliz em perceber que a maioria estimula a leitura. As visitas me ensinaram a ter outros olhos para observar culturas diferentes e as exposições, considero melhores as: Por ti América, a das moedas e a de quadros surrealistas. Esse olhar diferente me ensinou a ver melhor a vida, a aproveitar de todas as formas tudo o que vejo e a dar finalidades diferentes. Esse olhar me mostrou que nem tudo está perdido. Acho que é esse o olhar pedagógico, acho que aprendi o seu real significado. O texto mais importante para mim foi de Jean-Claude*

Forquin que diz, basicamente, que educação é a transmissão cultural, ou seja, de conhecimentos, crenças, hábitos, valores que nos precedem, ultrapassam e nos instituem enquanto sujeitos humanos".

O depoimento dessa aluna expressa o pensamento de grande parte dos alunos que têm vivido essa experiência. É preciso esclarecer que o curso de Pedagogia é procurado, em geral, pelos grupos sociais de média e baixa renda. Este fato pode ser observado pelos dados recolhidos para uma pesquisa sobre o curso, coordenada pela professora da turma e que traçou o perfil do atual alunado, a partir de uma amostra aleatória.

Foram encontrados 63 sujeitos do sexo feminino e 07 do masculino, portanto 90% dos pesquisados pertenciam ao sexo feminino. A faixa etária predominante tinha entre 21 e 30 anos (64% do total), encontrando-se apenas 05 alunos com mais de 30 anos e 13 com menos de 21 anos. Alguns alunos não declararam a idade. Os alunos deixarem de responder a alguns itens do questionário, foi um fato constatado, de forma que nem todos os percentuais atingem os 100%, ficando estabelecido que foram computadas as respostas dadas e os totais referem-se a todos os sujeitos.

Quanto à moradia, 17% declararam morar na Zona Sul, portanto, em sua maioria, moravam na Zona Norte e na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Em relação à responsabilidade familiar, 50% declararam não ter este tipo de preocupação e 44% ajudavam no orçamento familiar, e os restantes 6% sustentavam a casa ou tomavam conta de pessoas da família.

Em relação ao local em que estudaram no ensino médio, 56% o fizeram em escolas particulares e 44% em escolas da rede pública, sendo 6% federais e 38 % estaduais e municipais. O turno da manhã foi o preferido com 72% citações, tendo estudado a noite 21% dos alunos. Os 7% restantes, não responderam à questão. Quanto ao tipo de curso, 82% citaram o Curso Médio Regular e apenas 01 aluno, o Curso Supletivo; muitos não responderam à questão. Fizeram cursos de pré-vestibular 71% dos pesquisados; sendo 39% do total, aprovados no primeiro concurso, 48% no segundo e 13% após três ou quatro tentativas. Quando questionados sobre cursos feitos, 3% declararam possuir graduação completa, 19% graduação incompleta e 78% nenhum. Quanto à formação complementar, 50% declararam ter estudado informática, 38% línguas estrangeiras e 7% artes ou música; alguns não responderam.

Em relação a trabalhar, 50% dos alunos responderam que sim, porém houve divergência em relação aos dois grupos de sujeitos. Do grupo de alunos que informou trabalhar, 40% freqüentavam entre o 5º. período e o 8º.; sendo que 10% freqüentavam do 1º. ao 4º períodos. Quanto aos alunos que não trabalhavam, 32% eram do início do curso e 18% do final. Quase todos os alunos pesquisados que trabalhavam o faziam em tempo parcial, sendo que 52% não atuavam na área da educação.

Os pais dos sujeitos pesquisados tinham: o curso médio completo 32% e curso médio incompleto 9%, graduação 12%, o curso fundamental completo ou incompleto 35%, além de outros níveis menos citados 12%.

Quando perguntados se havia impedimento para adquirirem informações gerais ou culturais, 71% dos alunos responderam que não. Dos 29% de alunos que declararam impedimento para tal atividade, 48% alegaram motivos financeiros, 35% falta de tempo, 13% falta de acesso aos eventos e 4% por não terem computador.

Em relação à utilização do próprio tempo, encontramos divergências; para os alunos que iniciavam o curso, 58% do tempo era gasto com diversão e lazer, sendo os

mais citados: leitura, conversa com amigos, ver televisão, ir ao cinema, ouvir música e utilizar a internet. Os alunos pesquisados que freqüentavam do 5º. ao 8º. períodos declararam que gastavam o tempo: 32% estudando, 21% trabalhando, 24% com lazer, sendo mais citados nesta categoria: namorar, conversar com amigos, ver televisão e utilizar a internet.

Esses dados permitem-nos situar o alunado que busca a formação de professores para o trabalho, principalmente com crianças e jovens do ensino fundamental.

A seguir apresentaremos exemplo de trechos da avaliação da disciplina respondidos pelos alunos do segundo semestre de 2005, no que se refere ao desenvolvimento do pensamento. São eles:

"*Fugindo do senso-comum, aprendi que ao questionarmos ou pesquisarmos podemos aprender como as coisas acontecem, o que difere de apenas aceitarmos o que a sociedade nos impõe".*

"Eu achei totalmente diferente e inovador para mim [...] os debates em sala muito interessantes, pois pude abrir minha mente e ver novos valores. As visitas que a princípio eram monótonas, se tornaram muito agradáveis e com profundo conhecimento tanto intelectual quanto pessoal".

"Foi despertado em mim o gosto de visitar museus, apreciar obras de arte...".

"...aprendi a aprender muito com essas visitas culturais...".

"...posso fazer uma avaliação com uma palavra, reflexão...".

"...as visitas aos museus me fizeram enxergar muitas coisas de forma diferente...".

"...as visitas ao museu são de extremo valor educativo, permitindo ampliar nossos horizontes e nos dar idéias de onde levar os futuros alunos...".

"As visitas foram importantes para formar novos pensamentos, conhecimentos e opiniões. Foi uma opção de unir diversão e interiorização de conhecimentos".

'... não achei as visitas tão proveitosas, não aprendi nada diferente de quando vou com a minha família".

CONCLUSÃO

Pude constatar, através dos depoimentos dos alunos, nesses anos em que venho realizando essa experiência, que as visitas são as atividades mais citadas como favorecedoras de conhecimento e transformações em sua mente. Acredito que a vivência proporcionada pelo empírico favoreça as formas de apreensão do conhecimento do alunado que escolhe esse curso, fazendo-os desenvolverem seus processos mentais. Como Wallon (1995), creio no poder da emoção como favorecedor da aprendizagem, fato que venho pesquisando há muitos anos (Azevedo,1997), o que explicaria a escolha do alunado. Acredito, também, que um trabalho dessa natureza exige do professor experiências anteriores que o levem a sentir-se seguro, pois provavelmente sua ação pedagógica num curso superior será questionada por outros profissionais.

REFERÊNCIAS

Azevedo, N. (1997): Imaginário Social e escola: um estudo sobre emoção e subjetividade sob a ótica de Wallon In *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, vol.49 (3): 72-88.

Forquin, J.C. (1993): *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Morin, E. (2001) *Os sete saberes necessários à Educação do futuro.* São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO.

Vygotsky, L. (1989): *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1995): *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria.

Wallon, H. (1995): *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

EL SEGUIMIENTO DEL ALUMNADO SUPERDOTADO ADELANTADO DE CURSO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

Ceferino Artiles Hernández
Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias
Universidad de las Palmas de Gran Canaria
España
carther@gobiernodecanarias.org

Juan E. Jiménez González
Gustavo Ramírez
Universidad de La Laguna

Julio Alvarez
Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias

RESUMEN

El principal objetivo de esta investigación consistió en evaluar los efectos de la aceleración (adelanto de curso) en alumnos con altas capacidades en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Concretamente se pretendía conocer si la medida de aceleración tuvo efectos positivos en una muestra de 152 alumnos que habían sido adelantados de curso y estaban distribuidos en los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato, y pertenecientes a centros públicos y privados. A partir de la valoración que hacen padres, alumnos y profesores, se trataba de analizar si la opción acelerativa de adelanto de curso había sido considerada idónea, si la atención educativa prestada se ajustaba a las necesidades de los alumnos, si esa medida contribuía de forma positiva en los alumnos a la hora de facilitar la adaptación al grupo, y si las características específicas de los alumnos con altas capacidades se perciben de igual manera después de la experiencia de adelanto de curso. Asimismo, se analizó el impacto de esta medida educativa sobre el rendimiento a través de las calificaciones escolares, y también se analizó si se había desarrollado con este alumnado algún tipo de adecuación/adaptación curricular individual.

EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DE LA ACELERACIÓN EN ALUMNOS CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

En los últimos años, la legislación relativa a la educación de los más capaces, primeramente en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1/1990) de 3 de octubre, y posteriormente en la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación de 23 de diciembre (LOCE) (BOE, 24/12/2002, nº 307), recoge la necesidad de prestar una respuesta educativa diferenciada al alumnado con altas capacidades. En este sentido, algunas Comunidades Autónomas han venido

desarrollando normativas con objeto de regular los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (v.gr., en Canarias, BOC, 2002/143, 01549).

Este marco legislativo ha propiciado el trabajo que aquí presentamos el cual se incluye dentro del "Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias" que ha sido promovido por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias (para una descripción completa del programa, consultar Artiles, Alvarez y Jiménez, 2003; y Artiles, Jiménez, Alonso, et al., 2003). En una primera fase del programa se pretendía la consecución de dos objetivos fundamentales. Un primer objetivo consistió en la implementación de un modelo de identificación temprana de alumnos con alta capacidad intelectual y cuyos resultados ya han sido publicados en la revista de *Infancia y Aprendizaje* (Jiménez, Artiles, Ramírez, y Alvarez, en prensa). Un segundo objetivo del programa consistió en evaluar los efectos de la aceleración en alumnos que ya habían sido identificados con altas capacidades, lo cual constituye el núcleo central de la investigación que aquí presentamos.

En líneas generales, la necesidad de una atención educativa específica a los alumnos de alta capacidad no se pone en discusión. La mayor parte de los procedimientos que se han empleado con estos alumnos se suelen agrupar en dos opciones educativas: el *enriquecimiento* y la *aceleración* (Reyero y Tourón, 2003). El *enriquecimiento* hace referencia a todas aquellas estrategias que permiten ampliar las experiencias de aprendizaje de los alumnos mediante contenidos, materiales y recursos que generalmente no se encuentran en el currículo (Treffinger, Callahan, y Vaughn, 1991). En cambio, muchas han sido las definiciones propuestas para delimitar el significando al que hace referencia la expresión *aceleración*. A juicio de Paulus (1984) sería definida como "flexibilidad académica basada en la capacidad y no de la edad", o, según Mackay (1994), sería aquel proceso que permite a los alumnos superdotados moverse a unos niveles académicos más altos de los que son propios para su edad.

Sin embargo, más que en la propia definición el debate y la discusión se ha centrado históricamente en torno a la forma de llevar a cabo dicha atención, y en la efectividad o no de estas opciones educativas para satisfacer las necesidades educativas de este sector de la población escolar (Reyero y Tourón, 2003). Concretamente, la aceleración como estrategia educativa ha estado siempre sujeta a una gran controversia. La creencia de que los alumnos deben permanecer junto a sus iguales en edad, y los supuestos daños emocionales y sociales que puede producir en los alumnos que acceden a cualquiera de las opciones aceleratívas, han sido algunas de las razones que han frenado la puesta en práctica de esta opción educativa (Feldhusen, 1989; Southern, Jones y Fiscus, 1989; Vialle, Ashton, Carlon y Rankin, 2001). Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre los efectos de la aceleración han puesto de manifiesto que esta opción educativa no tiene efectos negativos sobre el rendimiento académico (v.gr., Feldhusen, Proctor, y Black, 1986; Proctor, Black y Feldhusen, 1988; Swiatek y Benbow, 1991a), lo cual ha sido también confirmado por autores que han realizado revisiones de la bibliografía (v.gr., Feldhusen, 1989; Paulus, 1984), y por otros que han usado como técnica metodológica el meta-análisis (v.gr., Kulik y Kulik, 1984). Asimismo, la evidencia demuestra que tampoco tiene efectos negativos sobre el ajuste social y emocional (para una revisión, consultar Swiatek y Benbow, 1991b).

Generalmente, se ha tendido a identificar esta estrategia únicamente con el avance de cursos, es decir, adelanto de uno o dos cursos a lo largo de la escolaridad. Sin embargo, aunque se trata de una de las modalidades de aplicación más frecuente, en realidad son múltiples las modalidades de aceleración. Así, por ejemplo, muchos autores han identificado hasta una veintena de opciones aceleративas (v.gr., Copley, 1961; Gold, 1982; Schiever y Maker, 1997; Southern, Jones, y Stanley, 1993; Stanley, 1973). Entre las opciones que han sido utilizadas con mayor frecuencia en el contexto americano figuran la admisión temprana a la escuela infantil o al primer curso de educación primaria, avanzar (omitiendo) un curso o más, avanzar omitiendo una materia, admisión temprana en la enseñanza secundaria o bachillerato, créditos conseguidos mediante exámenes, instrucción al propio ritmo, y admisión temprana a la Universidad (Copley, 1961; Gold, 1982). Muchas de estas formas de aceleración, aunque no todas, implican agrupar a los alumnos en función de su capacidad y no de su edad. En nuestro país, la normativa legal incluye como medidas educativas para los alumnos de alta capacidad la *adaptación curricular* y la *flexibilización del período de escolarización obligatoria*. La primera se recomienda cuando el alumno muestra un rendimiento excepcional en número determinado de materias, o cuando presentan un rendimiento global excepcional pero se detectan dificultades en el ámbito social y emocional. La flexibilización contempla la admisión temprana en la enseñanza obligatoria, el avance de cursos, y el avance de materias.

En la presente investigación nos centramos en una modalidad de aceleración como es el avance de un curso escolar ya que ha sido una de las estrategias más empleada en la región autónoma de Canarias. Las revisiones de estudios sobre los efectos de esta opción acelerativa (v.gr., Daurio, 1979) han puesto de manifiesto que el avance de cursos se muestra como una opción adecuada para los alumnos de altas capacidades, principalmente en la educación primaria. En educación secundaria, el avance de cursos es una estrategia muy empleada, pero suele manifestarse en forma de currículo abreviado o *telescoping*, es decir, reducir, por ejemplo, una etapa de tres años a dos. Los resultados muestran que desde el punto de vista académico el rendimiento de los alumnos acelerados fue superior al de los alumnos no acelerados (Reyero y Tourón, 2003).

Por otra parte, los estudios que se han centrado en evaluar las actitudes de los profesionales de la educación hacia la aceleración han puesto de manifiesto que éstas están influenciadas por la experiencia. Así, por ejemplo, la investigación realizada por Southern, et al. (1989) analizó las actitudes de profesores, orientadores, directores y padres hacia diferentes prácticas aceleративas. En general, los profesionales mostraban una mayor preocupación hacia el desarrollo social y emocional que hacia el rendimiento académico. Sin embargo, en el caso de los profesionales que habían tenido experiencias personales o familiares relacionadas con la aceleración, las actitudes fueron más positivas. En el contexto europeo, una de las investigaciones que presenta mayor similitud con la que aquí se describe, ha sido la realizada por Heinbokel (1997 y 2001). El estudio se llevó a cabo en Alemania y tenía por finalidad analizar el estado de la aceleración y, en particular, el avance de cursos. Un hallazgo importante de este estudio fue que tanto padres como profesores se mostraban muy críticos con la aceleración y preferían formas de enriquecimiento para la educación de sus hijos más capaces. Una de las mayores preocupaciones de los padres a la hora de tomar la decisión de acelerar era si sus hijos tendrían dificultades en integrarse con alumnos de mayor edad. Sin embargo,

las actitudes fueron más positivas una vez que habían participado de la experiencia de aceleración.

Llegados a este punto, el objetivo de la presente investigación ha consistido en evaluar si la aceleración y, en particular, el avance de cursos como opción acelerativa ha tenido una influencia positiva sobre los alumnos con altas capacidades. A juicio de Heinbokel (1997 y 2001), hasta finales de los años 80, los Estados no recogieron datos sobre los alumnos acelerados, y la consecución de este objetivo tiene implicaciones importantes a la hora de optimizar la intervención sobre estos alumnos.

En el estudio que aquí se presenta se pretendía conocer si la medida de aceleración, tal como se contempla en la normativa, tiene efectos positivos en los alumnos más capaces a partir de la valoración que hacen padres, alumnos y profesores en la región autónoma de Canarias. Se debe recordar que para adelantar a un alumno de curso es necesario, según dicha normativa, que en la evaluación psicopedagógica que acredite la sobredotación intelectual del alumno se prevea que dicha medida es la más adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización y que globalmente tiene adquiridos los objetivos del ciclo que le corresponde cursar. Por tanto, existen bastantes garantías de éxito cuando este alumno tiene buenas capacidades intelectuales, ha adquirido los contenidos curriculares del curso que no va a realizar y además existen ciertas garantías de una buena integración en el grupo de mayores.

En este sentido se evaluaba si esta opción acelerativa, en las condiciones anteriores, había sido idónea, si la atención educativa se ajustaba a las necesidades de los alumnos, si contribuía de forma positiva en los alumnos a la hora de facilitar la adaptación al grupo, y si las características específicas de los alumnos con altas capacidades se perciben de igual manera después de la experiencia de adelanto de curso. Asimismo, se analizó el impacto de esta medida educativa sobre el rendimiento a través de las calificaciones escolares, y también se analizó si se había desarrollado con este alumnado algún tipo de adecuación/adaptación curricular individual una vez que se aplicó la medida de avance de curso.

DESARROLLO

Muestra

Se identificó a una muestra de 152 alumnos, distribuidos en toda la Comunidad Autónoma de Canarias en los niveles de Primaria, de Secundaria y de Bachillerato, pertenecientes a centros públicos y privados. No obstante, se pudieron analizar los cuestionarios correspondientes a 141 alumnos que habían sido adelantados un curso escolar mediante resolución de la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (los 11 alumnos que no contestaron no expresaron razones de su negativa a pesar de la insistencia para que lo hicieran).

Instrumentos

Cuestionario de seguimiento. Se elaboraron tres cuestionarios, uno para padres, otro para el profesorado, y otro para el alumnado. En todos ellos se recogían las dimensiones siguientes: 1. *Idoneidad de la medida*: se pretendía averiguar la opinión de los distintos sectores acerca de si el adelanto de curso ha sido una medida adecuada para atender las necesidades educativas de los alumnos con altas

capacidades, 2. *Atención educativa*: se pretendía conocer la opinión de los distintos sectores sobre la adecuación de la respuesta educativa que están recibiendo los alumnos en el centro, 3. *Desarrollo social y emocional*: se pretendía saber la opinión de los distintos sectores sobre si el alumno presenta una adecuada madurez social y emocional que facilite su adaptación a un grupo clase de mayor edad, y, por tanto, si existía un ajuste al grupo, y 4. *Continuidad del perfil de sobredotación*: se pretendía averiguar la opinión de los distintos sectores sobre si continúa presentándose las características propias de alumnado con altas capacidades. Se calculó el coeficiente alpha para cada uno de los cuestionarios elaborados dando como resultado en alumnos (alpha=.80), profesores (alpha=.91) y padres (alpha=.80).

Procedimiento

El procedimiento seguido para la entrega, cumplimentación y recogida de los cuestionarios fue el siguiente: los cuestionarios de seguimiento se entregaban a los inspectores de zona, que a su vez los hacían llegar en mano a los directores de los centros correspondientes. La dirección, una vez recibidos los cuestionarios, los entregaban al tutor. Este cumplimentaba el suyo y, luego, les entregaba a los padres, madres y alumnos los cuestionarios correspondientes, para que los rellenaran en el centro, recogiéndolos, finalmente, en un sobre cerrado para garantizar la confidencialidad de los datos. Una vez que la dirección recogía del tutor los tres cuestionarios en sobre cerrado, se los entregaba en mano al inspector de zona. Se ha de resaltar la inestimable ayuda y colaboración prestada por los centros, especialmente por los tutores y por el Servicio de Inspección Educativa. Encontramos dificultades en la recogida de algunos cuestionarios de padres y alumnos por negarse a contestarlos.

Resultados

Valoración del alumnado, padres y profesorado de la experiencia de haber adelantado curso

A continuación se trataba de analizar si existían diferencias significativas entre la opinión del alumnado, padres y profesorado sobre la modalidad de aceleración consistente en el avance de curso**.** Para ello analizamos si había discrepancias entre estos grupos respecto a la idoneidad de la medida, la atención educativa recibida, el desarrollo social y emocional, y la continuidad del perfil de sobredotación. Se llevaron a cabo análisis multivariados de varianza (Manovas) para cada una de las dimensiones del cuestionario:

Respecto a la *idoneidad de la medida* de adelanto de curso, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre padres y profesorado $F(1,132)=28.9$, $p<.001$; entre padres y alumnado $F(1,132)=7.21$, $p<.01$; y también entre profesorado y alumnado $F(1,132)=15.2$, $p<.001$. Esto significa que esta medida de adelantamiento de curso es mejor percibida por los padres que por los alumnos y profesores. No obstante, los alumnos perciben mejor que los profesores la idoneidad de esta medida.

Respecto a la *adecuación de la respuesta educativa* que están recibiendo los alumnos en el centro, se encontraron diferencias estadísticamente significativas

entre padres y profesorado F (1,131)=65.2, p<.001; entre padres y alumnado F (1,131)=159.1, p<.001; y también entre profesorado y alumnado F (1,131)=32.8, p<.001. Esto significa que los alumnos perciben mejor que padres y profesores que la respuesta educativa que reciben es adecuada a sus necesidades.

Respecto al *desarrollo social y emocional*, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre padres y alumnado F (1,131)=6.43, p<.05; y también entre profesorado y alumnado F (1,131)=17.6, p<.001. Esto significa que son los alumnos los que mejor se perciben en comparación con los padres y el profesorado en cuanto a su adaptación al grupo. Asimismo, son los padres quienes mejor perciben los efectos positivos de esta medida sobre el desarrollo social y personal en comparación a los profesores.

Respecto a si el alumnado continúa presentando *características propias del perfil de sobredotación intelectual*, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre padres y profesorado F (1, 132)=50.2, p<.001; entre padres y alumnado F (1,132)=7.49, p<.01; y también entre profesorado y alumnado F (1,132)=33.8, p<.001. Esto significa que son, sobre todo, los padres quienes más perciben una continuidad del perfil de sobredotación en sus hijos, y son los alumnos quienes mejor se perciben en comparación a los profesores respecto a esta dimensión.

Análisis de la evolución de las calificaciones académicas en alumnos acelerados.

En cuanto a las calificaciones y áreas sin superar, se han realizado los análisis estadísticos de diferencias de medias para muestras relacionadas por niveles (i.e., Primaria, ESO, Bachillerato).

Se observa que la muestra de seguimiento es de 145 alumnos y, sin embargo, sólo se ha podido disponer de datos relativos a esta variable para una muestra de 80 alumnos.

En general, y en todos los niveles se observa una estabilidad de las calificaciones, esto es, no hay cambios sustanciales entre la evaluación del último curso y la calificación de la segunda evaluación en Primaria t (59)=1.00, p=.32, en Secundaria Obligatoria t (19)=-1.30, p=.20, y Bachillerato t (6)=-1.00, p=.35. Asimismo, se superan todas las áreas. No obstante, se ha realizado un análisis multivariado de varianza (Manova) para averiguar si la estabilidad de las calificaciones es la misma para todas las materias en la ESO y Bachillerato, y nos hemos encontrado un efecto principal debido al tipo de materia F (2,56)= 3.51, p<.05. Los análisis a posteriori de los efectos simples demuestran que en matemáticas las calificaciones fueron significativamente más bajas que en idiomas F (1,28)=5.26, p<.05.

Análisis de las categorías de respuestas de los cuestionarios de padres, profesores y alumnos

Finalmente, se hizo un vaciado de las respuestas que tanto padres, profesores como alumnos habían dado a las preguntas abiertas de los cuestionarios. Se llevó a cabo un análisis de distribución de frecuencias con el objeto de analizar si

los contenidos de las áreas o materias que se trabajaron durante el curso eran adecuados o no al nivel o capacidad de aprendizaje de los alumnos, si presentaban dificultad los contenidos impartidos, si se tomaron otras medidas fuera del centro, si se había desarrollado con este alumnado algún tipo de adecuación/adaptación curricular individual, y, en caso afirmativo, si las adaptaciones curriculares individuales habían mejorado el rendimiento escolar, la motivación, la integración en el grupo, etc.

En relación a los ítems referidos a los contenidos o materias y su adecuación al nivel o capacidad de aprendizaje de los alumnos, tanto padres (59,6%) como profesores (66,7%) consideraron que todas las materias impartidas habían sido adecuadas al nivel o capacidad de aprendizaje de los alumnos. Cuando se les preguntó acerca de si algunos contenidos habían estado por encima de la capacidad de aprendizaje del alumno, tanto padres (70,9%) como profesores (61%) consideraron que ninguna de las materias lo había estado. En cuanto a la percepción de los estudiantes acerca del nivel de dificultad de las materias, el 22% consideró que ninguna de las materias les había resultado difícil, y un 31,2% opinaba que las matemáticas había sido la materia que les había resultado más fácil.

Cuando analizamos aquellos ítems referidos a si se había desarrollado con este alumnado algún tipo de adecuación/adaptación curricular individual, los resultados obtenidos fueron que el 83 % de los padres dicen que no, el 10.6 % dicen que sí, y el 7% no contesta. A la misma pregunta, el 68% de los profesores manifestaban que no se habían llevado las adecuaciones/adaptaciones curriculares individuales (ampliación y profundización), un 20 % dicen que sí, y un 20% no contesta.

En cuanto a los ítems referidos a qué otro tipo de medidas educativas se habían adoptado para atender las necesidades de estos alumnos por parte de los padres, sólo el 13.5% había recurrido a gabinetes psicopedagógicos, el 19.1% a profesores particulares, el 8.5% a campamentos organizados para este tipo de alumnado, y el 10.6% a talleres de enriquecimiento extracurricular.

CONCLUSIONES

1.- Adelantar un curso en las condiciones que se han realizado en este caso, ha sido adecuado para todo el alumnado analizado. Las condiciones fueron, que presentaran altas capacidades intelectuales, que tuvieran adquiridos los conocimientos del curso que se iba adelantar y que su madurez socio-afectiva permitiera la integración en un grupo con alumnos de mayor edad.

2.- Respecto a la pregunta: ¿Se ha llevado a cabo algún tipo de adecuación/adaptación curricular individual (ampliación profundización) de los contenidos de algún área?, el 83% de los padres-madres dicen que no y el 10.6% dicen que sí.

3.- A la misma pregunta el 68.8% profesores/as manifiestan que no se han llevado las adecuaciones/adaptaciones curriculares individuales (ampliación profundización) y un 19.9% dicen que sí.

4.- Respecto a la idoneidad de la medida de adelanto de curso, al comparar las opiniones de padres, profesores y alumnado, se concluye que dicha medida es mejor percibida por los padres, un poco menos por los alumnos y mucho menos por los profesores.

5.- Respecto a la adecuación de la respuesta educativa que están recibiendo los alumnos en el centro, al comparar las opiniones de padres y alumnado se concluye los padres mayoritariamente perciben que no es la adecuada, frente a los alumnos que sí la consideran adecuada.

6.- Respecto al ajuste socio-emocional se concluye que los alumnos se perciben bien a sí mismos, no existiendo diferencias entre las percepciones de padres y profesores. Si en cambio, se encuentran diferencias entre alumnos y profesores.

7.- Respecto a si el alumno/a continúa presentando características propias de alumnado de altas capacidades, los profesores no perciben la continuidad del perfil de superdotados. Entre padres y alumnos hay diferencias y son los padres los que manifiestan en mayor medida que los alumnos, la continuidad del perfil.

8.- Calificaciones (sobre 80 alumnos). En general, y en todos los niveles se observa una estabilidad de las calificaciones, esto es, no hay cambios sustanciales entre la evaluación del último curso y la calificación de la segunda evaluación.

9.-Se superan todas las áreas.

10.- Al averiguar si la estabilidad de las calificaciones es la misma para todas las materias en la ESO y Bachillerato, nos hemos encontrado que en matemáticas las calificaciones son significativamente más bajas que en idiomas. Eso significa que, en líneas generales, las calificaciones obtenidas en el último curso y las obtenidas en la segunda evaluación son estables y están en torno al notable, pero si comparamos esta evolución entre las materias de matemáticas, idiomas y lengua, las calificaciones obtenidas en matemáticas son significativamente más bajas en comparación a idiomas que es donde se obtienen mejores calificaciones.

11.- A la vista de los hallazgos del presente estudio no parece que la experiencia de aceleración haya tenido efectos negativos sobre el rendimiento de los alumnos, ni tampoco sobre el desarrollo social y emocional. Cabe destacar en este punto que, incluso, en estudios longitudinales donde se han analizado los efectos de la aceleración a largo plazo (v.gr. Stanley, 1973; Swiatek y Benbow, 1991b), se ha demostrado que los alumnos acelerados tuvieron un rendimiento excelente en la Universidad, y que no presentaron problemas sociales y emocionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Artiles, C.; Alvarez, J. y Jiménez, J.E. (2003): *Génesis y desarrollo en el primer año*. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias.

Artiles, C.; Jiménez, J.E.; Alonso, P.; Guzmán, R.; Vicente, L. y Álvarez, J. (2003): *Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación*. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias.

Brody, L.E. & Benbow, C.P. (1986): Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. Journal of Youth and Adolescence, 15, 1-18.

Brody, L.E. & Benbow, C.P. (1987): Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? Gifted Child Quarterly, 3, 105-110.

Copley, F.O. (1961): The American high school and the talented student. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Daurio, S.P. (1979): Educational enrichment versus acceleration: A review of the literature. En W.C. George; S.J. Cohn y J.C. Stanley. (Eds.): Educating the Gifted. Acceleration and enrichment. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Feldhusen, J.F. (1989): Why the public schools will continue to neglect the gifted. Gifted Child Today, 12, 55-59.

Feldhusen, J.F.; Proctor, T.B. & Black, K.N. (1986): Guidelines for grade advancement of precocious children. Roeper Review, 9, 25-27.

Gold, M.J. (1982): Education of the gifted/talented. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

Heinbokel, A. (1997): Acceleration through grade skipping in Germany. High Ability Studies, 8, 61-77.

Heinbokel, A. (2001): Acceleration in Germany. NACE, 5, 50-55.

Jiménez, J.E.; Artiles, C.; Ramírez, G. y Alvarez, J. (en prensa): Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. Infancia y Aprendizaje.

Kulik, J.A. & Kulik, C.C. (1984a): Effects of accelerated instruction on students. Review of Educational Research, 54, 409-425.

Kulik, J.A. & Kulik, C.C. (1984b): Synthesis of research on effects of accelerated instruction. Educational Leadership, 42, 84-89.

MacKay, L. (1994): Acceleration: evaluating the controversy over higher-speed education. Imagine, 2, 11-13.

Paulus, P. (1984): Acceleration: More than grade skipping. Roeper Review, 7, 98-100.

Pendarvis, E.D.; Howley, A.A. & Howley, C.B. (1990): **The abilities of gifted children**. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Pressey, S.L. (1949): **Educational acceleration: Appraisal and basic problems**. Columbus, Ohio: The Ohio State University Press.

Proctor, T.B.; Black, K.N. & Feldhusen, J.F. (1986): Early admission of selected children to elementary school: A review of the research literature. Journal of Educational Research, 80, 70-76.

Proctor, T.B.; Black, K.N. & Feldhusen, J.F. (1988): Early admission to elementary school: Barriers vs. benefits. Roeper Review, 11, 85-87.

Reyero, M. y Tourón, J. (2003): El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa. A Coruña: Netbiblo, S.L.

Richardson, T.M. & Benbow, C.P. (1990): Long-term effects of acceleration on the social-emotional adjustment of mathematical precocious youth. Journal of Educational Psychology, 82, 464-470.

Rogers, K.B. (1992): A best-evidence synthesis of research on acceleration options for gifted students. En N. Colangelo; S.G. Assouline & D.L. Ambroson (Eds.): Talent development: Proceedings from the 1991 Henry B. & Jocelyn Wallace Nacional Research Simposium on Talent Development. New York: Trillium Press.

Southern, W.T.; Jones, E.D. & Fiscus, E.D. (1989): Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. Gifted Child Quarterly, 33, 29-35.

Southern, W.T.; Jones, E.D. & Stanley, J.C. (1993): Acceleration and enrichment: The context, and development of program options. En K.A. Heller; F.J. Mönks; & A.H. Passow (Eds.): **International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent**. Oxford: Pergamon Press.

Stanley, J.C. (1973): Accelerating the educational progress of intellectually

gifted youths. Educational Psychologist, 10, 133-146.

Swiatek, M.A. & Benbow, C.P. (1991a): Effects of fast-paced mathematics courses on the development of mathematically precocious students. Journal for Research in Mathematics Education, 22, 138-150.

Swiatek, M.A. & Benbow, C.P. (1991b): Ten-Year longitudinal follow-up of ability-matched accelerated and unaccelerated gifted students. Journal of Educational Psychology, 83, 528-538.

Van Tassel-Baska, J. (1986): Acceleration. En C.J. Maker (Ed.): Critical issues in gifted education, 179-196. Rockville, M.D: Aspen Publishers.

Vialle, W.; Ashton, T.; Carlon, G. & Rankin, F. (2001): Acceleration: A coat of many colours. Roeper Review, 24, 14-19.

ANEXO:

Características de la muestra

Tabla 1. Distribución de la muestra de alumnos flexibilizados en la Comunidad Autónoma de Canarias

	PÚBLICOS			PRIV. CONCERTADOS			PRIVADOS			Totales
	Prim	ESO	Bach	Prim	ESO	Bach	Prim	ESO	Bach	
TENERIFE	14	21	4	5			11	8		63
GRAN CANARIA	23	7	5	6	2	2	8	16	1	70
FUERTEVENTURA	6	1	1							8
LANZAROTE	2	3								5
LA PALMA	1	3	1							5
LA GOMERA										0
EL HIERRO		1								1
TOTALES	46	36	11	11	2	2	19	24	1	152
Total públicos										93
Total Privados										59

Nota: Prim= Primaria, ESO= Educación Secundaria Obligatoria, Bach= Bachillerato.

Tabla 2. Etapa en que se encontraba el alumno o alumna cuando se produjo el adelanto y el nivel en que está agrupado ahora

	Infantil	Primaria	ESO	Total grupo	Total
Primaria	13	30	-	43	74
ESO	2	25	3	30	56
Bachillerato	1	4	2	7	14
Total grupo	16	59	5	80	144
Total	16	59	5	80	145

PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EXTRACURRICULAR PARA LA ESTIMULACIÓN DEL PENSAMIENTO DIVERGENTE CON ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES DE 6 A 12 AÑOS (PREPEDI)

Ceferino Artiles Hernández
Juan E. Jiménez González
Cristina Rodríguez Rodríguez
Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias
Universidad de las Palmas de Gran Canaria
Universidad de La Laguna
España
carther@gobiernodecanarias.org

RESUMEN

Varios programas diseñados específicamente para mejorar la creatividad en escolares entre 4 y 16 años han resultado ser eficaces para el fin que fueron diseñados. Basándonos en la teoría de la creatividad de Guilfort hemos puesto práctica durante tres cursos escolares varios talleres para estimular e pensamiento divergente (PREPEDI) que actualmente está dirigido a 150 alumnos de 7 a 12 años, con altas capacidades intelectuales. Estos talleres se enmarcan dentro de las medidas de atención temprana del *Programa para la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales de Canarias* que se desarrolla desde el curso 2001-2002.

Los talleres de Enriquecimiento Extracurricular pretende desarrollar todos y cada uno de los factores que configuran el pensamiento divergente: la fluidez, elaboración, originalidad y flexibilidad. Es decir, se estimula la creatividad como un componente más de la inteligencia y en combinación con múltiples inteligencias como serían la lingüística o verbal, lógico-matemática y espacial. Para ello, en grupos de 15 escolares se trabaja los sábados quincenalmente de 10 a 13 horas las siguientes áreas y talleres: área de creatividad lingüística, área de creatividad matemática, área de ajuste socio-emocional, taller de imagina, inventa y crea, taller de juegos lógicos manipulativos y taller de multimedia. La evaluación de los talleres ha mostrado una mejora en flexibilidad y creatividad verbal y en menor medida ha aumentado la originalidad y fluidez tal como se presenta en el estudio siguiente. El conjunto de actividades elaboradas y evaluadas han sido publicadas en un libro y CD que se utiliza actualmente en todas las escuelas de Canarias. Disponemos de un video de 20 minutos donde se explica el programa mediante el trabajo de los alumnos y alumnas.

INTRODUCCION

Son muchos los estudios que se han llevado a cabo sobre programas para el desarrollo de la creatividad (v.g., “Productive Thinking Program”, Covington,

Crutchfield, Davies & Olton (1974); “The Purdue Creative Thinking Program”, Feldhusen (1983); "Parnes Program“, Parnes (1967); “CoRT, Cognitive Research Trust”, De Bono (1967) etc. Todos estos estudios parecen obtener resultados positivos en cuanto a la efectividad del entrenamiento. Aquí presentamos los resultados obtenidos en un programa de entrenamiento en creatividad en niños con altas habilidades intelectuales. El programa está basado en la teoría de Guilford sobre la creatividad, y ha sido diseñado dentro del contexto del “Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias” promovido y financiado por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias.

OBJETIVO

El propósito de esta investigación fue implementar un programa de entrenamiento de creatividad in niños con altas habilidades en las Islas Canarias.

METODO

Muestra

Se seleccionaron y clasificaron un total de 32 niños con altas habilidades en dos grupos: (1) Un grupo experimental de 16 niños del primer ciclo de Educación primaria (10 niños, 6 niñas) de la Isla de Tenerife (TI), su edad oscila entre los 9 años y tres meses y los 9 años y cinco meses (edad M= 112.7; SD= 1.37); y (2) un grupo experimental de 16 niños del primer ciclo de Educación Primaria (9 niños y 7 niñas) de la Isla de Gran Canaria (GI) y su edad oscila entre los 9 años y los 9 años y seis meses (edad M= 111.7; SD= 3.7). Cada grupo recibió 180 minutos de entrenamiento semanal durante 10 semanas. Se les administró antes y después del entrenamiento un test de creatividad figurativa, Test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT) y un test de creatividad verbal Test CREA.

Procedimiento

El programa de entrenamiento incluye varias áreas: Creatividad lingüística, creatividad matemática, juegos lógico-manipulativos de tipo creativo, invención e imaginación, multimedia creativa y relaciones y habilidades sociales. Todas estas áreas se distribuyeron en 4 tipos de bloques o estructuras organizativas:

B1: Creatividad matemática+ Invención e imaginación + multimedia creativa.

B2: Juegos lógicos manipulativos + Creatividad lingüística + multimedia creativa.

B3: Juegos lógicos manipulativos + Relaciones y habilidades sociales + Multimedia creativa.

B4: Creatividad lingüística + Relaciones y habilidades sociales + Multimedia creativa.

SESION	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
BLOQUE	B3	B4	B2	B1	B4	B3	B2	B1	B4	B1

Durante el periodo de entrenamiento los niños realizaron actividades de tipo creativo que fueron diseñados de acuerdo a la teoría de Guilford sobre la creatividad. Cada ejercicio era seleccionado para entrenar y estimular a los sujetos en las diferentes habilidades del pensamiento creativo: flexibilidad, originalidad, fluidez y elaboración. En todos y cada uno de los ejercicios los niños requerían para la resolución de los mismos utilizar un pensamiento divergente.

Materiales

Test estantarizado de Creatividad Verbal: CREA (Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad, Corbalán, Martínez, Donolo, et al, 2003).

Una adaptación del test del pensamiento creativo de Torrance (TTCT) (Torrance, 1966). Seguimos los criterios de evaluación sugeridos por Prieto et al. (2003).

Resultados

Se llevó a cabo un MANOVA MIXTO 2X2 Grupo (TI vs GI) x Momento (pretest vs postest) sobre el número de respuestas correctas usando las medidas de creatividad verbal y figurativa. Se encontró una interacción significativa entre grupo x momento en flexibilidad figurativa, F (1,22)= .012, p<0.05; y creatividad verbal, F (1,22)=.04, p<0.05. El análisis de los efectos simples a posteriori confirmó que las puntuaciones medias del grupo TI pretest vs postest fueron significativamente mayores que las encontradas en las puntaciones medias del grupo GI en las medidas pretest vs postest en flexibilidad figurativa, F (1,22)=.04, p<0.05; y creatividad verbal, F (1,22)=.000, p<0.001. Sin embargo no se encontraron interacciones significativas (F>1) fluidez y originalidad.

CONCLUSIONES

1. Este programa como método de entrenamiento para la mejora de la creatividad en niños con altas habilidades tuvo efectos más positivos en el grupo TI que en el grupo GI en flexibilidad figurativa y creatividad verbal.

2. Este estudio tiene una limitación, que es el no haber incluido un grupo control. Recordemos que este programa de entrenamiento se encuentra incluido en el “Programa para la atención educativa a alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias”, de manera que todos lo niños de altas capacidades identificados por los orientadores de la Región de las Islas Canarias tuvieron que recibir el programa de entrenamiento en creatividad.

3. Necesitaríamos llevar a cabo una replica del este estudio incluyendo un grupo control para probar la efectividad del programa de entrenamiento en creatividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corbalán, F.J.; Martínez, F.; Donolo, D.S. et al. (2003): **CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad**. TEA Ediciones, Madrid.

Jiménez, J.E.; Artiles, C.; Ramírez, G. y Alvarez, J. (en prensa): Modelo de identificación temprana del alumnado de alta capacidad intelectual. Infancia y Aprendizaje.

Prieto, M.D.; López, O. y Ferrándiz, C. (2003): **La creatividad en el contexto escolar**. Pirámide, Madrid.

Torrance, P. (1966): **Torrance tests of creative thinking**. Xerox, Massachusetts.

LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL: UNA REALIDAD INELUDIBLE

Karen Gerson
Licenciada en Educación
Profesora para la Enseñanza Primaria
Directora del Taller de los Soles para niños con altos potenciales
Asesora Pedagógica del St. George's School de Loma Verde
Valentín Alsina - Pcia. de Bs. As.
Argentina
kgerson@speedy.com.ar

RESUMEN

La finalidad de este trabajo es brindar evidencias que avalarían la existencia de un alto desarrollo de la Inteligencia Espiritual en gran parte las personas sobredotadas. Tomando como base el concepto proporcionado por Howard Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, las investigaciones de Barbara Clark, las desarrolladas por Danah Zohar y Ian Marchall y los recientes descubrimientos de la Física Cuántica en materia de partículas subatómicas, propongo las capacidades perceptivas como una manifestación de dicha inteligencia. También sugiero que estas capacidades constituirían una vía por la que el sobredotado accede a los diferentes conocimientos, a través de la denominada *"percepción suprafenoménica"* (Gerson y Carracedo, 1996) y de su *"mente holográfica"* (Loye, 1983). Asimismo, expongo algunas situaciones y producciones de niños y adolescentes, de cuya evolución pude hacer un seguimiento, a través del cual observé el despliegue de sus potenciales perceptivos. Finalmente, propongo la imperiosa necesidad de estimular y acompañar –desde los diversos ámbitos educativos, con confianza y afecto– el natural desarrollo de esta inteligencia que, al igual que las otras, requiere de una adecuada atención y comprensión. Los chicos sobredotados necesitan de un espacio para desplegar y expresar sus potenciales perceptivos; ellos mismos lo están pidiendo de diferentes maneras.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está basado en las observaciones que realizo desde hace casi 20 años, de niños y adolescentes sobredotados que residen en Buenos Aires, Argentina. Mi actividad en la docencia, así como en la dirección y coordinación del Taller de los Soles –espacio de creatividad para el desarrollo de los altos potenciales – me permitió compartir las vivencias, los sentimientos y pensamientos de estos chicos.

He observado que, en entornos de armonía, seguridad y confianza, los sobredotados despliegan ciertas capacidades perceptivas cuando su intuición alcanza el máximo nivel de desarrollo: el transformacional, al que me referiré más adelante. Esto daría testimonio de la existencia de la Inteligencia Espiritual, que en ellos presenta un desarrollo muy elevado. Sin embargo, pese a ser considerada integradora de todas las demás, es la que menos se conoce y la menos estimulada.

DESARROLLO

Entre las inteligencias propuestas por Howard Gardner (Universidad de Harvard, 1983), se encuentra la que considera una *"media"* inteligencia: la Espiritual, de la cual este poema sería un buen ejemplo:

"Cuando lo sagrado se revela,
cuando lo invisible reaparece
en un círculo de energía divina...
El misterio del destino ilumina
el pensamiento del ser que,
con el alma,
siente la fugacidad del mensaje interior
que incita a reflexionar,
del pensamiento que descubre,
poco a poco,
nuestra necesidad de amar
a quien está a nuestro lado,
y sobre todo,
amar a quien está DENTRO NUESTRO.

Carolina, 11 años", de Gerson, K.
Propuesta Arco Iris: Siete caminos para abordar los múltiples potenciales en el aula (en prensa)

Gardner define la Inteligencia Espiritual (o Existencial) como la capacidad para lograr un estado del ser que él llama *"estado de fluidez o atención realzada"*, de manifestar una curiosidad natural por las cuestiones de orden existencial (como la vida y la muerte) y un especial interés por el universo y lo cósmico. Si bien reconoce que cumple con los ocho criterios propuestos para ser considerada inteligencia, sostiene que requiere de gran cuidado y prudencia pues constituye *"un fenómeno tremendamente complejo", "motivo de controversia dentro de las ciencias"* (Gardner, p.68).

Por su parte, Danah Zohar y Ian Marshall la definen como la inteligencia *"con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores, (…) podemos poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio, más rico y significativo, (…) determina que un curso de acción (…) es más valioso que otro"* (Zohar y Marshall, p.19). Según ellos, es esta inteligencia la que origina la capacidad de discernimiento, la posibilidad de plantearnos y enfrentar cuestiones acerca del bien y el mal, el sufrimiento y el dolor, la vida y la muerte. Ella nos lleva a una *"búsqueda del sentido"* (Frankl), posibilitándonos tomar la vida como un juego, enfrentando, aceptando y comprendiendo las limitaciones y los obstáculos que ella nos presenta, trascendiéndolos luego a través de un proceso de transformación positiva.

¿Qué es luchar en vano por la vida,
si la vida no es luchar, sino vivir?
Qué es dar sin recibir, sin la manía
de ser feliz por ti y por los demás?

Crecer no es en edad, sino en afecto,
sabiendo que es crecer, no sólo amar.
Sabiendo que es un limpio sentimiento,
sabiendo que es viviendo un poco más.

Volar no es tener alas, sino viento.
Amar no es tanto dar, sino enseñar.
Crecer no es ser más alto, es ser más fuerte;
más fuerte para ver la realidad.

Las alas de la vida están abiertas
a quien desee usarlas y volar.
Volar sobre los nombres y los tiempos,
crecer con convicción y realidad.

Los sueños no son sueños, sino metas;
son pájaros que aún quieren volar.
Sintiendo que todavía son muy pequeños,
sin saber que tienen mucho que mostrar.

Los duendes y las flores viven juntos;
con el cielo y la tierra es igual.
Crecemos de ilusiones irreales
y no podemos ver con claridad.

La suerte ya no es suerte, es destino;
destino que debemos alcanzar.
Vivamos del presente que queramos.
Yo quiero uno que pueda disfrutar.

Disfruto cada cosa, cada espacio;
pretendo cada día mejorar.
Queriendo ser feliz con mis hermanos
y dando lo mejor que puedo dar.

Mi vida es un edén tan sólo amando,
amando cada día un poco más.
Viviendo el paraíso entre mis manos
y viendo el paraíso en los demás.

Comprendo que este mundo es el que tengo,
procuro hacer de él el ideal,
para dejar volar a mis deseos
en este cielo de oportunidad.

Yo sé que falta fe, falta confianza.
No entiendo tanta discriminación;
no sólo discriminan sin derecho,
se están discriminando sin razón.

Al no ver más allá de sus narices,
no ven que la Tierra es mucho mejor
y destruyendo todo lo que encuentran
pretenden ser el centro de atención.

Busquemos en nosotros las respuestas
y hallemos así la solución.
Vivamos en nosotros nuestros sueños.
Sepamos que en efecto, dando afecto,
hallaremos nuestra gratificación.

Carolina, 13 años

Zohar y Marshall sostienen que se puede tener una Inteligencia Espiritual muy desarrollada y no tener creencia religiosa alguna. A diferencia de Gardner, hablan de tres inteligencias que abarcarían las propuestas por él: la intelectual o racional, la emocional y la espiritual. Esta última encontraría sus fundamentos en una *"gran cantidad de información científica reciente pero aún no digerida"* (Zohar y Marshall, p.19). Así, presentan cuatro corrientes de investigación que darían cuenta de la existencia de la inteligencia espiritual. Voy a referirme a dos de ellas: los estudios del Neuropsicólogo M. Persinger (1990) y del Neurólogo V.S. Ramachandran (Univ. de California, 1997) confirmarían la existencia de un *"centro espiritual"* ubicado *"entre las conexiones neurales de los lóbulos temporales del cerebro"* (Zohar y Marshall, p.26). Por otro lado, el neurólogo austríaco Wolf Singer (1990) describe un tipo de organización neural que unifica, sincroniza y da significado a la experiencia humana.

Hasta ese momento, las ciencias cognitivas daban cuenta de dos tipos de organizaciones que interactúan entre sí: una en serie, base del pensamiento lineal y secuencial, y otra denominada *"neural"*, que genera el llamado *"pensamiento asociativo"*. En esta última las conexiones se producen de modo azaroso, pudiendo cada neurona conectarse con muchas otras. Sobre esta organización se apoya la Inteligencia Emocional.

Las investigaciones de Singer indicarían la presencia de una tercera clase de pensamiento que se correspondería con la Inteligencia Espiritual, que nos permitiría *"ver más allá de lo aparente"* (Gerson y Carracedo, 1996 / Zohar y Marshall, 2001), sentirnos parte de un todo universal y buscar el sentido a la vida. Por esto, en ciertas circunstancias, el ser humano entra en un estado de *"angustia existencial*" llamada *"crisis de sentido de vida"* (Frankl, 1995) que lo lleva a plantearse el sentido de su existencia.

En las personas sobredotadas esta necesidad aparece muy temprano. Sus características intelectuales, socio-afectivas y perceptivas originan circunstancias que desde su infancia las conducen paulatinamente a un estado de vacío existencial. Entonces se plantean preguntas como *¿Para qué nací? ¿Por qué soy diferente? ¿Para qué me sirve todo lo que sé?,* generándose el "Síndrome de Bajo Rendimiento" (SBR) (Gerson y Carracedo, 1995).

Zohar y Marshall dicen que la Inteligencia Espiritual es la única capaz de llenar ese vacío, ya que nos permite conectarnos con la Sabiduría que trasciende nuestra mente consciente. Ella nos proveería la energía necesaria para levantarnos luego de una caída y para seguir transitando nuestro camino.

Asimismo, esta inteligencia gesta y da impulso a nuestra creatividad. Nos permite desarrollar nuestra visión en todas sus manifestaciones (descriptas por William Blake): la *"visión simple"* (proporcionada por el sentido físico), la *"doble"* (que se expresa a través la imaginación limitada), la *"triple"* (de la simbología, los sueños y juegos) y la *"cuádruple"* (la de los *"visionarios",* quienes pueden anticipar el futuro) (Barron, p.53). Esta última posibilitaría percibir la totalidad del objeto de conocimiento en cada una de sus partes constitutivas. Esto se denomina *"visión holográfica".* Existen también una *"audición holográfica"*, un *"tacto holográfico"* y una *"percepción holográfica"* que tienen su génesis en la *"mente holográfica"* (Gerson, 2006).

Mientras esperábamos que llegara el resto de los chicos del taller, Axel (5 años) jugaba con su papá en el patio. Los integrantes del equipo docente conversábamos en voz baja a unos 30m de distancia, con un salón de por medio. Aproximadamente una hora más tarde, Axel empezó a relatar textualmente la conversación que habíamos tenido.

En mis 20 años de trabajo con chicos sobredotados observé que, más allá de el estado de reflexión profunda al que alude Gardner, que hace referencia a un estado de **concentración** elevada, se produce en ellos una *"ampliación del espectro perceptivo"* (Gerson y Carracedo, 2000) que generaría el pasaje de la intuición por los tres niveles en que puede darse.

Basada en las investigaciones de David Loye, Barbara Clark (1992) analiza estos niveles: a) el *racional,* en el que al combinarse una información conocida con otra inconsciente se generan nuevos patrones; b) el *predictivo* en el que por un insight se generan las predicciones y c) el *transformacional* que emplea una percepción diferente y que, una vez alcanzado, *"el hombre se conoce a sí mismo, al Universo y a la conexión entre ambos".*

A través de la mente holográfica el objeto de conocimiento es percibido en sus múltiples facetas, de manera *"multidimensional"*, siendo sólo necesaria la captación de una de sus partes. Cuando el sobredotado entra en los *estados de atención realzada* (Gardner) –el *"estado de flujo"* de Mihaly Csikszentmihaly–, despliega un especial tipo de percepción, la *"suprafenoménica"* (Gerson y Carracedo, 1996) y su intuición alcanza el máximo nivel, captando los rasgos esenciales de los fenómenos a partir de los cuales reconstruye el todo. A través de esta percepción, los *sentidos holográficos* captan la realidad –tanto en imágenes (visuales, auditivas o kinestésicas) como en ideas– independientemente del parámetro tiempo-espacio.

Trabajaba con Candela (3 años) en el taller de creatividad cuando me llamó mi esposo.

- *¿Con quién hablas? –me preguntó la nena.*
- *Con Ricardo –respondí.*
- *¡Ah! Está sentadito –me dijo.*

De inmediato consulté la información con él, quien confirmó lo que la niña estaba percibiendo.

Carolina (5 años) entró a la Dirección para su entrevista inicial y se quedó mirando fijamente el águila embalsamada que estaba en la pared.

- *¿Te gusta? –le preguntó el director-. Me lo regaló…*
- *Ya sé –dijo la niña ante el asombro del señor-, tu primo.*

Desde el año pasado, implemento la Propuesta Arco Iris para el trabajo con niños con altos potenciales en una Escuela de Escobar, donde se detectaron varios chicos con estas características. Se explicó a los alumnos de Educación Inicial y de la EGB que iría a observar las clases. Luego trabajaría con los docentes y directivos y crearía nuevas actividades que fueran del interés y agrado de los alumnos. Durante la etapa de diagnóstico institucional, estos chicos desplegaron sus capacidades perceptivas ante el asombro de sus maestros, sin que se les comentara nada acerca de mi especialidad.

Diversos estudios científicos comprueban mis hipótesis. El físico Alain Aspect (1982), en sus investigaciones acerca de las partículas subatómicas, concluyó que éstas pueden entrar en contacto con otras más allá de las distancias que las separan. Cada partícula lleva la información del resto, aún estando muy distantes entre sí. Por su parte, David Bohm, físico de la Universidad de Londres, agrega que esta naturaleza *holográfica* posibilita que las partículas subatómicas se conecten a muy grandes distancias.

En 1960, el neurocirujano Karl Pribram había hallado que la memoria no se archiva en las neuronas sino en los impulsos nerviosos que atraviesan el cerebro, el cual realiza lecturas de las frecuencias que capta a través de los sentidos y desde las que construye la realidad. Esta información es distribuida por todo el sistema de forma tal que cada componente reproduce la totalidad de la misma.

A mediados de los 60, G. Walter, uno de los primeros en emplear el electroencefalógrafo, encontró que durante los estados de percepción anticipatoria aumentan las ondas cerebrales de los lóbulos frontales. En concordancia, Gardner sostiene que durante los estados de atención realzada se activan algunos neurotransmisores. Ya Luria había confirmado el rol fundamental de los lóbulos frontales en la anticipación de hechos futuros y en la empatía. Por su parte, Loye (1983), a partir de sus estudios sobre la precognición, afirma que ésta resulta de la interacción entre los lóbulos frontales y los hemisferios derecho e izquierdo.

Finalmente, las investigaciones acerca de la precognición realizadas por el psiquiatra y psicólogo suizo Carl Jung muestran que nuestra mente opera en niveles. En el más superficial se encuentra el inconsciente individual. Las imágenes que generan el pensamiento y el comportamiento humano no provienen sólo del cerebro; los *arquetipos* surgen del *inconsciente colectivo*, reservorio del conocimiento de la humanidad. En este nivel el hombre se acopla al inconsciente de otros.

A la luz de las investigaciones aquí descriptas, las capacidades perceptivas del sobredotado se resignificarían, al constituir una vía para acceder a los conocimientos. A través de sus sentidos holográficos, él captaría conceptos procedentes del reservorio del conocimiento universal. Así, obtendría información correspondiente a hechos del pasado, el presente o el futuro (en este caso, sería una precognición). A partir de dichos conceptos y a través de su mente holográfica, reconstruiría la totalidad de la información, incorporándola a la red de relaciones cognitivas y decodificándola por medio de las inteligencias para ser utilizada durante el proceso creador.

“Sabiduría es la información ordenada en unir el pensamiento con los fenómenos sobre el Todo.
Compulsión es otra reacción testaruda mediante la cual la emoción logra dominar la voluble voluntad.
Motivación es el arte de entender los paliativos que reiteren tu centro vital”.

Pablo, 8 años

La Dra. Clark afirma que algunos chicos pueden construir imágenes mentales a partir de lo que oyen, sueñan o ven. Cuenta que, al concluir una clase acerca de los procesos intuitivos, una niña de 6 años le dijo que necesitaba contarle algo que, según su mamá, no debía decir a nadie. Le dijo que, cuando su maestra le daba problemas para resolver, ella sólo oía las respuestas y las escribía.

- *Estás teniendo una visión –me preguntó Cande (5 años) en el taller.*
- *¿Qué es para vos tener una visión? –respondí.*
- *Y… es cuando una imagen se te aparece en la mente y después pasa lo que viste.*

Las capacidades perceptivas causan, por lo general, inquietud e incluso temor en los padres, los maestros y en el mismo sobredotado por la ausencia de conocimiento que de ellas se tiene. Son poco investigadas ya que, como afirman

Zohar y Marshall, la ciencia no se encuentra aún en condiciones de estudiar fenómenos que no puedan medirse de manera objetiva. Sin embargo, la Inteligencia Espiritual y las capacidades perceptivas son una realidad ineludible.

El aprendizaje significativo es la incorporación de información nueva a nuestra estructura de pensamiento y el establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias con los esquemas de conocimientos previos. A partir de lo desarrollado más arriba, podemos concluir que estos últimos se compondrían de los saberes construidos tanto a partir de aprendizajes anteriores como de procesos perceptivos. Negar esta vía de acceso al conocimiento propia del sobredotado es rechazar su naturaleza espiritual. Por lo tanto, es fundamental que los diversos agentes educativos reconozcan estos potenciales como expresión de la Inteligencia Espiritual, para estimularlos y acompañar su desarrollo. Si los negamos, estaremos dañando el *"naturalmente elevado coeficiente espiritual"* (Burrows, 2005).

Así lo expresa Andy (10 años) en la conversación que sostuvimos junto a la Dra. Maria Carracedo publicada en la Revista Ideacción (Diciembre, 2000):

"Andy: - *Un potencial puede obtenerse, pero no puede obtenerse potencial oportuno espiritual.*
Autoras: - ¿Qué es el *potencial oportuno espiritual*?
Andy: - *La posibilidad de movimientos de presión, tomando posición oportunista.*
Autoras: - ¿Qué es lo que querés transmitir con esto último?
Andy: - *Respeto por los propios potenciales, posibilitando espacios de orientación espiritual."* (Gerson y Carracedo, p.36)

Es fundamental brindar un entorno de confianza y seguridad en el que el sobredotado no sienta temor ni tensión. Es en este clima que muestra y despliega sus potenciales perceptivos. Una propuesta educativa que promueva el espíritu lúdico, favorezca el despliegue de la fantasía y estimule la entrada en estados de flujo, como la visualización creativa, contribuirá al sano desarrollo de la Inteligencia Espiritual.

CONCLUSIONES

Nuestra sociedad está signada por el materialismo y la anomia. Sólo "vemos" lo que nos es visible, tangible y útil en la inmediatez. Dicen Zohar y Marshall: *"Estamos ciegos ante los niveles más profundos de símbolos y significados que nos colocarían (…) en un superior marco existencial (…)".* Así lo siente y expresa Carolina, a sus ahora 21 años:

En algún lugar hay ciegos. Muchos ciegos. Miles. Millones. Reunidos todos para
competir en una carrera. De velocidad, no de destreza. Y corren.

Corren como pueden, en todas direcciones, sin una meta específica (por no mencionar visible). Y se golpean unos a otros.

A veces se hacen mucho daño, pero como no pueden verlo, no lo registran. Sí lo sienten, en forma vaga. Indefinida. Pero no preguntan.

Agotan sus fuerzas y siguen corriendo, con desesperación.

A veces mueren, pero como no pueden verlo, no lo registran.

La Inteligencia Espiritual abre un camino para salir de nuestro atascamiento sociocultural y evolucionar hacia un estado de plenitud y armonía. Su desarrollo se impone como una urgencia; como objetivo esencial en una propuesta educativa que priorice el resurgimiento de las virtudes y propugne el retorno a los más altos valores que comprometan al ser humano en la construcción de un futuro de amor y de paz.

Respeten las espirituales fuentes de los dones
que certifican la Divina Revelación.
Pablo (10 años)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Barron, F. (1992): *Percepción y Actitud.* En **Estrategias para la creatividad** de G.A. Davis y J.A. Scott (comps.). Bs. As. Ed. Paidós. 3ra. edición.

Burrows, L.*SQ (2005): Connecting with our Spiritual Intelligence.* En Gifted and Talented International. Volume 20. Number 20. December.

Clark, B. (1997): *Encourage Your Child's Intuition and Enhance Creativity.* En Parenting for High Potential. U.S.A. Diciembre.

Clark, B. (1992): *Growing Up Gifted.* U.S.A. Macmillan Publishing Company. 4ta. edición, 1992. pp.47 y 48.

Frankl, V.E. (1994): **El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia**. Herder. Barcelona.

Frankl, V.E. (1995): **El hombre en busca de sentido**. Herder. Barcelona. 17a. edición.

Gardner, H. (2001): **La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI**. Paidós. Bs. As.

Gerson, K. (2004): *La niña que no quería ser interrumpida".* En *Planeta GAE* de Gran Aldea Editores. Octubre.

Gerson, K. *Propuesta Arco Iris: Siete caminos para abordar los múltiples potenciales en el aula* (en prensa).

Gerson, K.S. y Carracedo, S.M. (2000): *La superdotación: un enfoque diferente.* Ideacción. Nº 17. Centro Huerta del Rey. Valladolid.

Gerson, K.S. y Carracedo, S.M. (2005): **Niños dotados… A la Luz de las múltiples inteligencias**. Editorial Tekné. Bs. As.

Goleman, D. (1996): **La inteligencia emocional**. J. Vergara Editor S.A. Bs. As.

Goleman, D; Kaufman, P. y Ray M. (2000): *El espíritu creativo.* J.Vergara Editor S.A. Bs. As.

Loye, D. (1998): *The Sphinx and the Rainbow.* ToExcel. New York.

Zohar D y Marshall, I. (2001): *Inteligencia espiritual.* Plaza & Janés Editores, S.A. Barcelona.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNO SUPERDOTADO

Cecilia Affronti
Licenciada en Psicopedagogía
Mendoza (Argentina)
maffront@lanet.com.ar

RESUMEN

Hoy se ha aprendido que los Einsteins y Picassos aparecen en el mundo una vez cada millón de veces. Sin embargo, existen miles de niños excepcionalmente capaces, que están dotados de una elevada habilidad intelectual, de un gran nivel de creatividad y de una fuerte necesidad de estudiar y profundizar en aquellas áreas que les son de interés. Estos niños no son todos capaces de leer a los tres años, ni son físicamente ineptos ni emocionalmente inestables. **Los niños superdotados son tan diferentes los unos de los otros como el resto de los niños y jóvenes que no son superdotados**.

Al comenzar la escuela en el superdotado y su familia surge una problemática: debe adaptarse a un medio que no ha sido diseñado para él sino para la mayoría. De esta manera aparecen dos tipos de problemas: los que son propiamente educativos y por otra parte, los que son de índole social, como las relaciones con sus compañeros y con sus docentes.

Además en general en la formación y capacitación docente no se otorgan conocimientos sobre superdotación. Así las consultas en superdotación son realizadas por padres desesperados y angustiados ante hechos que se presentan en sus hijos con un marcado fracaso escolar, apatía general y conductas depresivas.

Reconociendo que la educación es una instancia de respeto por la diversidad y la libertad de cada educando, se debe garantizar una educación de alta calidad que contribuya a que cada hombre se desarrolle como persona libre y socialmente responsable. Es importante que se considere el desarrollo de los talentos como una inversión en el futuro de toda nación siendo el desarrollo de toda la población un recurso esencial. Las clases creativas, la flexibilidad curricular, la aceptación del disentimiento, el acceso a la información y a otras instancias educativas, la educación personalizada deben ser para todos.

En Argentina sólo existen marginalmente programas de capacitación de docentes en el tema como proyectos educativos. Agregando que los medios de comunicación y el público en general siguen mostrando bajos niveles de comprensión de la temática de la excepcionalidad y del talento. En base a estos datos se realizó en la provincia de Mendoza una investigación de 944 casos de los cuales 225 presentaron niveles de inteligencia superiores correspondientes a casi el 25% de la población evaluada.

INTRODUCCIÓN

Dentro de todo el ámbito educativo, hay una realidad de la que hoy se habla pero que se desconoce: el tema de los niños “genios”, “superdotados” o “talentosos”. Sucede que alrededor de estos niños surge una gran mitología, prejuicios, padres fanáticos, y hasta un estilo de marketing pedagógico y televisivo.

En el pasado, la mera mención de niño (o joven) superdotado llevaba pareja la imagen de los niños prodigios famosos en la historia, como Mozart, Einstein, Picasso, etc., o se asociaba a la idea de un niño de cuatro años de edad componiendo óperas, ganando al ajedrez a los maestros o resolviendo complicadas ecuaciones matemáticas o quizás todo al mismo tiempo. Los niños superdotados siempre tenían una familia rica, eran físicamente débiles, inestables emocionalmente y sin amigos.

Hoy se ha aprendido que los Einsteins y Picassos aparecen en el mundo una vez cada millón de veces. Sin embargo, existen miles de niños excepcionalmente capaces, que están dotados de una elevada habilidad intelectual, de un gran nivel de creatividad y de una fuerte necesidad de estudiar y profundizar en aquellas áreas que les son de interés. Estos niños no son todos capaces de leer a los tres años, ni son físicamente ineptos ni emocionalmente inestables. **Los niños superdotados son tan diferentes los unos de los otros como el resto de los niños y jóvenes que no son superdotados**.

Al comenzar la escuela en el superdotado y su familia surge una problemática: debe adaptarse a un medio que no ha sido diseñado para él sino para la mayoría. De esta manera aparecen dos tipos de problemas: los que son propiamente educativos y por otra parte, los que son de índole social, como las relaciones con sus compañeros y con sus docentes.

Además en general en la formación y capacitación docente no se otorgan conocimientos sobre superdotación. Así las consultas en superdotación son realizadas por padres desesperados y angustiados ante estos hechos que se presentan con sus hijos con un marcado fracaso escolar, apatía general y conductas depresivas.

Sólo un pequeño número de estos niños puede ser reconocido sin necesidad de ningún proceso de valoración pero también es verdad que la **mayoría de ellos suelen pasar inadvertidos**. Porque las oportunidades que tienen para demostrar ciertas habilidades son muy limitadas dentro del ámbito de la enseñanza normal. Consecuentemente, se ha aprendido que los profesores están obligados a obtener información sobre la actuación del alumno *dentro* y *fuera* de la escuela, que se debe proporcionar inicialmente la apropiada estimulación y observar las respuestas de los alumnos antes de poder identificar a los que prometen un excepcional desarrollo.

Según las conclusiones del 4º Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento celebrado en el año 2002 en Bogotá, Colombia, las políticas de integración que actualmente han sido adoptadas en América Latina no significan una respuesta a las necesidades educativas especiales de los excepcionales y siguen implicando un desconocimiento de la complejidad y diversidad de la excepcionalidad.

En Argentina sólo existen marginalmente programas de capacitación de maestros y psicólogos para comprender la naturaleza y la dimensión compleja para brindar programas y herramientas de formación pedagógica y didáctica que demandan los niños excepcionales y talentosos. Es escasa la atención a la temática de la superdotación, la excepcionalidad y el talento en los programas universitarios y capacitación de docentes y psicopedagogos. Agregando que los medios de comunicación y el público en general siguen mostrando bajos niveles de comprensión de la temática de la excepcionalidad y del talento. En base a estos datos se realizó en la provincia de Mendoza una investigación de 944 casos de los cuales 225 presentaron niveles de inteligencia superiores correspondientes a casi el 25% de la población evaluada.

DESARROLLO

1- ACERCAMIENTO CONCEPTUAL

No es difícil proponer definiciones de inteligencia, de hecho cada autor tiene la suya. Lo difícil es proponer **UNA definición** que a los ojos de todo el mundo capte la idea esencial de ese concepto.

El hombre es un ser vivo, activo, consciente, reflexivo, y personal, que puede incorporar el ambiente a sus proyectos y modificarlo. Y, por esta razón, una definición operacional de superdotación es esencial para aplicar cualquier sistema de identificación y programa de educación; pero es una tarea aún no resuelta. Esto se debe fundamentalmente a que existe una imprecisión de la terminología más utilizada ya que estos términos ofrecen una carga social de riesgo por las expectativas, temores y señalamientos que pueden desencadenar. Por ello se debe aclarar primeramente que a la superdotación se llega con la misma vida: no se nace genio; por eso mismo se concluye la necesidad de una intervención temprana para el adecuado desarrollo de las capacidades.

Dicen Ornella Andreni y Stefanía Orio: “Ya no se trata de crear artificialmente genios predestinados a tareas superiores desde su nacimiento, sino de determinar las mejores condiciones donde las capacidades intelectuales se **desarrollen**, para extenderlas al mayor número de personas. Y si bien es verdad que por razones estadísticas la inteligencia se distribuye con una curva aproximadamente normal, es también verdad que el nivel medio de esa curva puede elevarse. Que la excesiva acumulación en la parte negativa, debido a factores patológicos y sociales, puede reducirse y que la posición de muchos sujetos puede modificarse mediante una acción educativa bien encaminada. En realidad, si sabemos algo sobre la posibilidad de elevar el nivel de inteligencia en las zonas bajas y medias, sabemos muy poco acerca de la posibilidad de elevarlo también en las zonas altas, y menos aún sobre los resultados que pueden obtenerse mejorando la integración de las estructuras afectivas de la personalidad”.

Se da una gran confusión entre los términos **dotado, precoz, prodigio y genio**. Los especialistas llaman **prodigio** a quien hace algo fuera de lo común, sin importar su edad. Por ejemplo los famosos records del libro Guiness, personas que realizan hazañas increíbles o insólitas. En cambio niño **precoz** es el que realiza alguna actividad (caminar, dibujar, cantar) antes de la edad que se considera normal para la aparición de dicha actividad. **Talentoso** es quien posee una aptitud muy elevada en determinada área o campo concreto del saber o del arte, por ejemplo quien posee talento musical, matemático, plástico, etc. Y **superdotada**, bien dotada, excepcionalmente dotada, etc., a la persona que además de un cociente intelectual (CI) superior a 130, tiene una motivación intrínseca por el aprendizaje, gran sensibilidad y curiosidad y una buena capacidad creativa.

Estas definiciones no sugieren una escala ascendente de inteligencia en la que ningún peldaño presupone la existencia del otro. Es decir, ni un niño precoz debe llegar a ser superdotado, ni poseer talento o un alto cociente intelectual asegura la genialidad, ni la eminencia precisa hacerse necesariamente notable a temprana edad. Así es tan cierto que Voltaire escribía versos casi desde la cuna y que Mozart componía minuetos a los cinco años, como que Einstein apenas si sabía hablar a esa misma edad.

Al denominar al niño como **super-dotado** se asume que su condición viene preestablecida hereditariamente, lo que implica lo estático de su facultad, dejando pocas posibilidades a considerar las influencias del entorno, en mayor grado de la escuela, en el desarrollo de tales cualidades. A su vez el concepto limita las posibilidades de aquellos que se encuentran en niveles inferiores de los parámetros establecidos (por ej. C.I.) al no permitir su acceso al desarrollo de habilidades, que según métodos potenciadores, podrían hacerlos destacar. Lo importante es incluir en el concepto de superdotación una amplitud que, sin desconocer capacidades innatas, permita concebir este fenómeno como abierto a las posibilidades del entorno y a la vez dar espacio a la diversidad y pluralidad de desarrollo de distintas habilidades que se expresan en ámbitos muy diversos de la actividad humana.

2- SÍNDROME DE DISINCRONÍA

Con estos datos se puede apreciar que el desarrollo social, emocional y psíquico de estos niños, puede presentar características particulares de desfasajes internos y sociales constituyendo lo que Terrassier denomina **Síndrome de Disincronía**. Se los clasifica en dos tipos: Disincronía Interna y Social.

Respecto a la **Disincronía Interna**, señala la Disincronía Inteligencia-Psicomotricidad, donde los niños no poseen la misma precocidad en el plano psicomotor, ya que a pesar de que pueden caminar y leer antes de tiempo, muestran dificultad a nivel de la escritura y son incapaces de seguir el ritmo de la programación mental; otro tipo de Disincronía concierne a los diferentes sectores del desarrollo intelectual, la mayoría de las veces la edad mental relativa a las adquisiciones verbales no llega a la edad mental de razonamiento verbal y no verbal. También presentan Disincronía Inteligencia-Afectividad, donde el niño, en ocasiones es inmaduro afectivamente y la inteligencia frecuentemente tiene incidencia compensatoria, surgiendo así la intelectualización. Por tanto un entorno escolar mediocre tiende a desarrollar la disincronía interna del niño superdotado, no permitiéndole adquisiciones en la medida de sus posibilidades. Es necesaria una respuesta pedagógica adecuada a esta Disincronía.

En cuanto a la **Disincronía Social**, se encuentra la que respecta a la escuela, padres y alumnos. Para ingresar a la escuela se toma en cuenta la edad cronológica estrictamente. Con respecto a los demás niños presentan Disincronía entre su edad real y mental implica que llevará a tener: o bien amigos de su mismo nivel de desarrollo mental pero mayores que él, o bien amigos de su misma edad, pero bastante retraídos en el plano mental y con respecto a él. Raramente tiene oportunidad de establecer relaciones con superdotados.

Dentro de esta disincronía el niño enfrenta una serie de problemáticas a nivel personal, familiar y escolar en cuanto a su personalidad en formación, por ejemplo en ocasiones existen expectativas irreales, ya que a veces se espera más de ellos fijando metas inalcanzables, desarrollando una sensación de fracaso.

La Dra. Yolanda Benito investigadora de niños superdotados en etapa infantil y adolescencia afirma que “la disincronía entre la edad cronológica y la edad mental del alumno superdotado implica que tenga un diferente desarrollo en el ámbito emocional y social que el resto de los alumnos. En muchas ocasiones las primeras experiencias escolares las viven como potencialmente frustrantes, en lo referente a

los niveles de aprendizaje y a su entorno social. Es de suponer que esta presión del entorno social puede dar lugar a problemas emocionales y de adaptación".

En el **área familiar** se observa que es difícil para los padres enfrentarse a las diferencias relativas entre la habilidad precoz del niño y su edad cronológica, teniendo una serie de interrogantes acerca de los estereotipos positivos y negativos del superdotado, observándose que la mayoría desean más tener mejor un hijo normal que superdotado; aunque cabe señalar que para algunos de ellos es una forma de promoción social. Otra situación que se presenta en el seno familiar es el hecho de que el niño superdotado puede alterar la percepción de los padres en relación a los otros hijos, de tal forma que se perciban menos listos de lo que en realidad son. Se puede observar también que el niño puede adoptar el nivel del resto de la familia y no llegar a realizarse.

En lo referente al **aspecto escolar** se aprecia que aunque la mayoría de los superdotados poseen un excelente desempeño escolar no todos lo tienen, existiendo altos porcentajes de ellos con fracaso escolar o bien que acaban abandonando la escuela y en muchas ocasiones cae en la gran bolsa de alumnos con problemas de aprendizaje. Sánchez refiere que además de las capacidades y aptitudes que poseen, se necesitan otras variables como la motivación y el interés, "ya que la falta de desafío y motivación producen tendencias hacia la pereza, apatía y abandono intelectual." Otro factor importante es que la misma escuela esté preparada para atender las necesidades de estos niños. Muchos de los superdotados no identificados como tales han sido clasificados como inmaduros sociales y emocionales. A ello hay que agregar las necesidades de los superdotados desfavorecidos socialmente por abandono, por ej, teniendo que reflexionar sobre cómo una familia disfuncional de bajo nivel cultural no favorece al desarrollo de los potenciales de los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (y de todos).

3- CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMAS CONCOMITANTES

La mayoría de los niños superdotados no muestran todas las características de sobredotación o no lo hacen continuamente. Además, se pueden presentar una o dos características de este tipo de comportamiento y no por eso ser considerado superdotado.

Es de destacar que cada niño es un individuo con sus propias y singulares características emocionales, sociales e intelectuales.

No todos los superdotados mostrarán uniformemente todos los rasgos. Cuando en un aula se detecta a un alumno de altas capacidades es necesario que tanto padres como profesores reciban orientaciones oportunas acerca de sus necesidades educativas especiales.

En general los superdotados presentan una maduración biológica temprana en todos los niveles, gozando de una gran fortaleza física y, a veces, de un equilibrio metabólico superior. En el ámbito de las características intelectuales presentan capacidades superiores para el razonamiento, la abstracción y la comprensión.

Las características especiales de la personalidad de estos niños, si no son contenidos y comprendidos, suelen ser causa de trastornos de adaptación que repercuten en el contexto escolar o los problemas concomitantes que se asocian a las mismas.

4- PRIMERA Y SEGUNDA FASE DE INVESTIGACIÓN

Con esta base teórica se realizó en la provincia de Mendoza una investigación de casos según las conclusiones que se señalan a continuación:

1- Se observaron 944 casos de los cuales 225 presentaron niveles de inteligencia superiores correspondientes a casi el 25 % de la población evaluada.

2- La mayor concentración de evaluaciones se realizó en el transcurso de los años donde se realizó una mayor difusión de la temática.

3- Las edades de consulta de los padres se centran hasta los 10 años.

4- En los casos de procedencia del exterior de la provincia de Mendoza los CI eran superiores a 129 y la media de la edad cronológica correspondía a los 5 años. Es una necesidad urgente un proyecto nacional que encauce la temprana iniciación de dificultades en superdotación.

5- En cuanto al género los casos de inteligencia superior se concentraron en varones; lo que deriva en las dificultades en detección y contención en niñas superdotadas.

6- Los motivos de consulta de los padres de niños de inteligencia superior fueron variados pero concentrados en las características propias de superdotación y en la necesidad de programas educativos adecuados a la misma. Cabe destacar que en los casos de inteligencia muy superior el 70% presentaban rebeldía y falta de acatamiento a normas sociales. Derivando en muchos casos en tratamientos varios.

7- En la provincia existen escuelas e institutos popularmente identificados donde el talento artístico puede tener cauce en su identificación y desarrollo.

8- La necesidad de acciones y de legislación en la temática.

CONCLUSIONES

Debido al preconcepto social establecido de que los alumnos superdotados no necesitan una educación especializada de que su “éxito” académico y escolar está supuesto en sus características propias y por la falta de formación docente en el tema de la superdotación, los padres acuden al especialista cuando las características propias del superdotado se han convertido en una problemática. Las políticas de integración adoptadas no significan una respuesta a las necesidades educativas especiales de los superdotados y siguen implicando un desconocimiento de la complejidad y diversidad de la excepcionalidad.

Se reconoce que en el ámbito local sólo existen escasos programas de capacitación y formación profesional sobre superdotación, a lo cual se agrega que los medios de comunicación y el público en general siguen mostrando bajos niveles de comprensión de la temática de la excepcionalidad y del talento.

La identificación temprana y eficiente de la superdotación es necesaria para ofrecer un entorno más adecuado a sus necesidades con el fin de respetar el derecho a la diversidad y a la igualdad de oportunidades, dando a cada niño lo que necesita para un adecuado desarrollo. Además se desprende de esto la necesaria relación entre identificación y el ofrecimiento de métodos apropiados. De qué sirve identificar correctamente, si no se entregan las oportunidades para el desarrollo de las potencialidades. Siempre considerando a la familia como el bastión central de la educación, como potenciadora de lo que de sobresaliente tenga cada individuo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Andreani, O. y Orio, S. (1978): **Las raíces psicológicas del talento.** Bs As, Kapelusz.

Benito, Y. (1998): Factores emocionales y problemática de la superdotación. En Primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia, Mendoza.

Bravo, C.M. y otros (1997): **Superdotados. Problemática e intervención**, Universidad de Valladolid.

Casanova, Mª .A. (1998): Políticas de atención a la diversidad. En Primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia, Mendoza.

Coriat, A. (1990): **Los niños superdotados**. Enfoque dinámico y teórico. Barcelona, Herder.

Feldhusen, J.F. (1998): Atender las necesidades de los estudiantes superdotados. En Ideacción Nº 13. Valladolid, Centro Huerta del Rey.

Freeman, J. (1998): El desarrollo emocional del más capaz. En Primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia, Mendoza.

García Yagüe, J. y otros (1996): **El niño bien dotado y sus problemas**. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de la EGB. Madrid, Cepe.

Gardner, H. (1997): Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Bs As, Paidós.

Landau, E. (1998): Creatividad...del campo holístico a la superdotación. En Primer Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia, Mendoza.

Macotela, S. (1994): Educación especial. En Puente, A.: **Estilos de aprendizaje y enseñanza.** Madrid, Cepe.

Miller, A. (1991): **El drama del niño dotado.** Barcelona, Tusquets.

Pérez, L. (1998): Nuevas perspectivas en el concepto, identificación e intervención educativa en alumnos de alta capacidad intelectual, en Congreso Internacional. Respuesta Educativa para Alumnos Superdotados y Talentosos. Zaragoza.

Prieto, Mª .D. (1997): **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**. Málaga, Aljibe.

Reis, S.M. y RENZULLI, J.S. (1998): Compactar el curriculum: un medio para desafiar a los alumnos con capacidades por encima de la media, en Revista Ideacción Nº 2 (Valladolid, Centro Huerta del Rey) 43 págs.

Torrance, E.P. (1969): **Orientación del talento creativo.** Bs As, Troquel.

Yela, M. (2003): Estudios sobre inteligencia y lenguaje. En http://www.ucm.es/

EL TALENTO. RECURSO INVALUABLE PARA EL DESARROLLO DE LAS NACIONES (Una experiencia compartida entre la escuela y la universidad para la identificación y el desarrollo del talento matemático)

Cristian Alberto Barrios,
estudiante 13 años de edad

Tutor:
Henry Niño Quintero (Docente- Investigador)
Director:
Jesús Hernando Pérez (Investigador principal)
Instituciones:
Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI) y
Universidad Sergio Arboleda.
Bogotá (Colombia)

henioq@gmail.com
cristianalbertobarrios16@hotmail.com

RESUMEN

El proyecto “SEMICIRCULO“ de la Universidad Sergio Arboleda y el proyecto “Desarrollo de inteligencia matemática temprana“, del Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), constituyen esfuerzos mancomunados de ambas instituciones por el desarrollo y el fortalecimiento del talento y las capacidades excepcionales de niños(as), adolescentes y jóvenes en el ámbito de las matemáticas.

Los proyectos se iniciaron de manera conjunta hace aproximadamente 4 años, y producto del trabajo se han incorporado cerca de 50 estudiantes de educación básica y media al mundo universitario en la carrera de matemáticas ofrecida por la Universidad Sergio Arboleda, en el cual se mantienen cerca de 29. Además ha permitido la implementación de clubes de matemáticas y eventos académicos a nivel de colegios, que permiten no sólo potenciar el talento, si no además divulgar los avances obtenidos por ambas instituciones.

Estos proyectos se constituyen en pioneros en el desarrollo y apoyo al talento matemático de los niños(as), adolescentes y jóvenes a nivel Nacional, que no pueden ingresar a instituciones especializadas en la superdotación y el talento y es un llamado a los Educadores, para que apoyen políticas educativas que garanticen una educación que brinde a cada ciudadano lo que necesita y lo incentive a proteger su recurso más preciado: El humano.

OBJETIVOS (del proyecto):

Generales:

1.- Apoyar el desarrollo del talento matemático en niños(as), adolescentes y jóvenes, e investigar acerca de sus características.

2.- Contribuir al fortalecimiento y desarrollo de la cultura matemática y dentro de ella a la de la educación matemática, vinculando al trabajo académico en matemáticas a niños(as), adolescentes y jóvenes, talentosos, lo más pronto posible.

Específicos:

1.- Investigar los factores asociados al talento matemático y más específicamente a los estudiantes que tienen éxito en el proyecto.

2.- Construir instrumentos de evaluación y de seguimiento de las actividades del SEMICIRCULO y las realizadas por el LHEMI.

3.- Elaborar, desarrollar y aplicar propuestas didácticas de la matemática directamente fundamentadas en la matemática, en su historia y en su filosofía, y que puedan ser utilizadas por quienes tienen fortalezas académicas principalmente en el conocimiento matemático.

Uno de los problemas que se ha planteado la educación en Colombia, ha sido la llamada “deserción del conocimiento”, es decir la pérdida del talento potencial de los estudiantes por falta de oferta y proyectos educativos que se centren precisamente en las capacidades excepcionales de los estudiantes.

En la ley general de educación Colombiana, capítulo primero, artículo 49, se hace referencia a esta necesidad expresando “El gobierno Nacional facilitará en los establecimientos educativos la organización de programas para la detección temprana de los alumnos con capacidades o talentos excepcionales y los ajustes curriculares necesarios que permitan su formación integral. El reglamento definirá las formas de organización de proyectos educativos institucionales especiales para la atención de personas con talentos o capacidades excepcionales, el apoyo a los mismos y el subsidio a estas personas cuando provengan de familias de escasos recursos económicos” (1)

Sin embargo es muy poco lo que se hecho, especialmente en el campo académico de las matemáticas y las ciencias.

El grupo MUSA.E1 (2) y el Liceo Hermano Miguel La Salle, han venido realizando esfuerzos para lograr, a partir de un proyecto especial desarrollar el potencial y el talento en Matemáticas de estudiantes de educación básica y media, que no tengan la posibilidad de ingresar a centros especializados, debido a los costos que ello implica y que muchos estudiantes y sus familias no pueden cubrir.

FUNDAMENTACIÓN

1. División social del trabajo. Según Emil Durkheim, los diferentes grupos humanos aprenden rápidamente a dividir responsabilidades para poder subsistir, pues no es posible que una sola persona responda por todas las tareas que el grupo necesita adelantar. Este imperativo social, que es también de naturaleza biológica y puramente lógica, es mucho más claro en el mundo globalizado de nuestros días el cual, gracias a las innovaciones tecnológicas como el Internet, le imprime una mayor aceleración a la especialización: ya no es posible, aunque se quisiera, manejar, por parte de ninguna persona o grupo, el inmenso caudal de información acerca de un tópico determinado.

2. Los valores académicos. Un valor académico fundamental tiene que ver con las diferentes modalidades de representación que elaboran los seres humanos; estas se pueden organizar en tres grandes grupos, cada uno de ellos con sus propias características diferenciales y su propia tipología, con múltiples relaciones entre ellos: mitos y religiones, imaginarios y narraciones libres, y teorías. Los académicos investigan, guiados por diferentes teorías y en interacción con otros académicos que trabajan en temas análogos y con métodos muy parecidos. Esta modalidad de vida, y el tipo de interacción tan específica, recibe el nombre de "interacción entre pares" y crea "rituales", también muy específicos, que se aprenden poco a poco, después de un proceso muy exigente.

Hay otros valores académicos fundamentales; por ejemplo, leer y escribir informes de investigación. Esta es una de las claves para que la interacción entre pares sea efectiva; todo académico debe habituarse a colocar sus puntos de vista, o las soluciones que propone a un determinado problema, en algún medio accesible a todo el mundo y muy especialmente a sus pares y así, estos últimos pueden evaluarlos y criticarlos. El conocimiento es entonces una actividad pública.

3. La Didáctica de la Matemática. Esta disciplina académica es una de las que resultan de este encuentro de los mundos académicos de la Educación y de la Matemática, tiene dos caras básicas: La Didáctica de la Matemática orientada fundamentalmente hacia la formación ciudadana, y la Didáctica de la Matemática que enfatiza la formación académica. Cada uno de estos ámbitos de investigación resultan indispensables en las organizaciones educativas pues en todas ellas existen estudiantes cuyos intereses se alejan de la matemática y otros a quienes, por el contrario, les llama la atención la matemática en si misma o como herramienta para otro tipo de fascinación académica. En el primer ámbito didáctico prima el propósito de la formación de futuros ciudadanos y allí, la matemática participa en su calidad de "formadora" o como disciplina estrictamente educativa; por este motivo, algunos especialistas hablan de "Matemática Educativa" para referirse a este modo de entender lo didáctico. Sin embargo también existen estudiantes que muestran verdadero talento para las matemáticas: se motivan grandemente con ellas, se interesan en las teorías de esta disciplina y las estudian con entusiasmo. Infortunadamente, para ellos no hay mucho juego pues en la mayoría de las organizaciones educativas, de los niveles básicos y medio principalmente, prima el propósito puramente formativo o "educativo". La primera familia de didácticas enfatizan los objetivos que tienen que ver con los valores ciudadanos fundamentales y manejan, entonces, aspectos relacionados con las "competencias básicas" o los "estándares" de calidad y así, se proponen fortalecer los valores culturales principalmente. Estas didácticas exploran, entonces, los temas que se relacionan con la cultura y desarrollan teorías culturales básicas y teorías culturales aplicadas y dentro de este ámbito de reflexiones indagan sobre el papel de la matemática en la cultura ciudadana y elaboran estrategias para que el conocimiento matemático contribuya al fortalecimiento cultural de los estudiantes.

Las didácticas orientadas hacia lo académico investigan principalmente sobre los valores académicos, sobre las comunidades académicas y en general, sobre todo aquello que se relacione con el mundo académico, y así, elaboran estrategias para lograr que aquellos estudiantes más interesados interioricen lo mejor de los valores académicos y los practiquen. En el caso de la matemática, los didactas del segundo tipo exploran sistemáticamente en los temas del mundo académico de las matemáticas y practican, con sus estudiantes, los mejores valores académicos matemáticos, partiendo del más fundamental: Investigar.

4. La investigación en matemáticas. Un imaginario muy poderoso, y por supuesto muy difundido, niega la posibilidad de realizar investigación matemática en las organizaciones educativas de nivel básico y medio. Una de las claves para el fortalecimiento del papel positivo de la matemática en la cultura consiste en revertir ese imaginario, entendiendo en primer lugar el principio de la división social del trabajo: lo que realmente existe son niños(as), adolescentes, jóvenes, y en general personas, que se interesan en el conocimiento matemático y lo cultivan con entusiasmo y disciplina y pueden realizar investigaciones. Para el caso de los menores de edad, esto es posible si se comprende también otro hecho fundamental: la matemática se practica en niveles, los cuales a su vez, se descomponen en subniveles y tienen que ver con la manera como se ha organizado el sistema educativo, y por supuesto, con las edades de las personas. Sin embargo, otro asunto crucial es el de comprender, como en el caso de la música y de los deportes, que lo fundamental es la práctica de cierto tipo de valores. Cuando se aplica el calificativo de "virtuoso" a un académico del mundo musical, nos referimos a un "músico avanzado"; pero, esto no excluye la existencia de "músicos elementales" o más bien "músicos populares", que también pueden ser virtuosos. En los dos casos, se esta hablando acerca de "músicos" y ninguno de ellos es mejor que el otro; simplemente, se produjo una división del trabajo, pues hay aficionados –desde melómanos hasta profesionales de la música– a la música "popular" y a la música "culta". Y en el interior de cada tipo, existen subdivisiones.

En el caso de la matemática ocurre algo completamente similar, hay división social del trabajo de muchas maneras. Existen, por ejemplo, algebristas, geómetras, analistas, lógicos, estadísticos, etc. Pero existen también geómetras elementales, geómetras superiores y geómetras avanzados. En cada una de estas especialidades se realiza investigación y como en todos los procesos académicos, los productos pueden ser de buena o de mala calidad pero, esto no tiene nada que ver con el nivel. En el imaginario de muchas personas, la palabra "elemental" tiene una carga negativa, muy relacionada con expresiones del tipo "obvio", "trivial", tan utilizadas por algunos matemáticos petulantes. Es necesario reinterpretar esta palabra y utilizarla en la forma como corresponde a la práctica matemática. Cuando se usa el adjetivo "elemental" para referirse, por ejemplo, a la Geometría de Euclides, algunos lo hacen peyorativamente pero los que entienden bien el trabajo matemático, lo hacen sabiendo que esta teoría es una de las más profundas y de las más antiguas de la matemática.

El profesor **I. Yaglom**, uno de los más importantes animadores del método de las olimpiadas matemáticas, ha sugerido una definición que convierte la matemática en una ciencia experimental: **matemática elemental es aquella que puede construirse con estudiantes de las escuelas y colegios**. En esta definición, Yaglom no se está refiriendo a la **"matemática escolar"**, es decir, a la matemática curricular; hace referencia al hecho de construir conocimiento matemático. Su propuesta tiene fundamento en la profunda convicción, producto de sus experimentos en organizaciones educativas del nivel básico y medio y con las olimpiadas de matemáticas, en las posibilidades inmensas de los niños(as), adolescentes y jóvenes y por supuesto también de los maestros, de actuar como matemáticos, manejando las teorías matemáticas y resolviendo problemas de estas teorías.

NUESTRA PROPUESTA

Los proyectos conjuntos y de ayuda mutua establecidos entre la Universidad Sergio Arboleda y el Liceo Hermano Miguel La Salle, buscan darle respuesta a la siguiente pregunta ¿Es posible construir para las matemáticas una metodología similar a la que se utiliza en los conservatorios de música que permita el acceso precoz de niños, niñas, adolescentes y jóvenes talentosos(as) a un nivel universitario de conocimiento?

Para resolver esta pregunta se viene desarrollando un proyecto que se apoya sobre las siguientes actividades:

1- Permitir que niños y niñas, adolescentes y jóvenes frecuenten la universidad y desarrollen actividades de diferente tipo, mejorando así su relación con el mundo académico de las matemáticas.
2- Diseñar didácticas para trabajar con niños y niñas talentosos(as) y con diferentes grupos de personas interesadas en mejorar su formación matemática.
3- Vincular organizaciones educativas oficiales y privadas, para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de estas, participen en el proyecto.
4- Ofrecer la oportunidad a algunos niños, niñas, adolescentes y jóvenes para que adelanten sus estudios en la carrera de matemática.
5- Participar con niños, niñas, adolescentes y jóvenes talentosos(as) en eventos académicos, particularmente de matemáticas, a través de ponencias y conferencias sobre desarrollos logrados por ellos en este campo, en compañía de expertos.

Del punto 3 se desprenden las actividades propuestas por el Liceo Hermano Miguel la Salle, que entre otras ha planteado las siguientes:

1- Implementación de la metodología de Clubes de matemáticas para atender a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes talentosos(as) en horarios especiales y con actividades extracurriculares desarrolladas por expertos.
2- Presentación de adelantos y desarrollos logrados con los chicos en eventos académicos a nivel de colegios y universidades.

3- Implementación del encuentro de matemáticas LHEMI, que se realiza anualmente para compartir experiencias novedosas en el Campo de la enseñanza de las matemáticas y cuyos actores principales son los niños(as).
4- Ofrecer capacitación a otras instituciones interesadas en implementar experiencias similares.
5- Seleccionar estudiantes para que participen del proyecto SEMICIRCULO (3) de la Universidad Sergio Arboleda.

El SEMICIRCULO de la Universidad Sergio Arboleda es un proyecto que busca promover el talento matemático en niños(as), adolescentes y jóvenes. Esto se logra mediante varias actividades, las principales de las cuales son permitirle tomar cursos de matemáticas de nivel universitario, llamarlos a participar en proyectos de investigación y desarrollar con ellos actividades dirigidas específicamente a desarrollar valores netamente académicos.

El propósito último del proyecto es el de hacer un aporte al fortalecimiento de la comunidad académica Colombiana, al apoyar a jóvenes que tienen talento y se interesan por las matemáticas, ofreciéndolos herramientas para que en el futuro decidan libremente obtener un titulo profesional en matemáticas (O en otra área del saber que prefieran) y participar activamente y con conocimientos sólidos en equipos de investigación.

Para el desarrollo del proyecto se ha venido trabajando en la construcción de las siguientes herramientas:

1- Una teoría que permita definir qué es talento matemático.
2- Una metodología para detectar talentos.
3- Didácticas específicas para trabajar la matemática con estudiantes talentosos.
4- Mecanismos para el manejo del entorno social, familiar y escolar del talento, que permitan que este último pueda desarrollar su potencial, manteniendo a la vez una buena interrelación con su medio y una convivencia social.
5- Instrumentos de evaluación de ese tipo de trabajo, contando con el apoyo de expertos nacionales e internacionales.
6- Organización de espacios en la Universidad Sergio Arboleda, el LHEMI (4) y en otras instituciones educativas para el desarrollo del proyecto.
7- Elaboración de documentos y materiales para publicación.
8- Vinculación de otras organizaciones educativas al desarrollo del proyecto.

¿QUÉ SON LOS TALENTOS?

Para el grupo de investigación la definición del talento en particular de los talentos matemáticos, esta dada en términos de los valores académicos y una aproximación a ella sería **“Son talentosos los niños(as), adolescentes y jóvenes que adoptan y practican fácilmente, valores académicos”.** De esta definición se desprende que no es del todo fácil ubicar los niños talentosos,

pero que si es posible formar ó desarrollar el talento. Nuestra metodología para la detección del talento no responde entonces a pruebas de inteligencia o test de orden sicométrico, nos atenemos a una serie de características que por lo general los niños(as), adolescentes y jóvenes talentosos manifiestan, estas son:

1- Actitud positiva frente al conocimiento en general y al conocimiento matemático en particular. Desde muy temprano y por distinto tipo de razones, especialmente por el adecuado estímulo familiar, las personas se van interesando mucho más en cierto tipo de actividades y no en otras, por ejemplo sienten gusto por la lectura en general de corte científico, se aficionan a ellos y empiezan a trabajarlos. Este es el punto de partida, el interés por el conocimiento, la formulación sistemática de preguntas típicamente académicas y la necesidad de responderlas.

2- Aptitud, disciplina y persistencia. No es suficiente el puro interés, se requiere alimentarlo, realizarlo en actividades. No basta afirmar ¡Qué interesante!, hay que acompañar esta motivación inicial con interese auténticos por descubrir cosas o responderse las preguntas formuladas. Un chico que nunca termina la tarea iniciada o actúa con displicencia o indiferencia, es decir con falta de disciplina no puede ser catalogado como talentoso. Se requiere tener aptitud, es decir comprender y asimilar poco a poco los estilos propios de los académicos, especialmente siguiendo el ejemplo de los mayores.

3- Tolerancia a la frustración. En el mundo académico la frustración es muy frecuente pues no todos los objetivos se pueden alcanzar, incluso, después de una gran cantidad de trabajo es posible que no se alcance ningún tipo de resultado. He aquí otra clave: hay que continuar o tomar la grave decisión de cambiar el tema de trabajo. Eso si, no se puede fracasar todas las veces, pero el fracaso es algo connatural al trabajo académico; hay problemas que no han sido resueltos y que han resistido al embate de grandes académicos, quienes a pesar de este tipo de fracaso, han continuado su actividad investigativa. Un chico o chica que se desespera y llora frente a un determinado obstáculo no tiene todavía talento.

4- Actitud crítica y asimilación de críticas. Como ya se mencionó, el trabajo académico es eminentemente social y la critica entre pares es la herramienta fundamental para su desarrollo. Los académicos, aunque también manejan imaginarios, procuran sustentar sus puntos de vista en teorías fogueadas. Criticar y asimilar críticas nos es nada sencillo, siempre cabe la posibilidad de equivocarse o de emitir un juicio sin suficiente información, o de actuar con arrogancia y eludir las opiniones de los demás, o de callar por medio u otra razón cuando se percibe un error o algo que no anda bien. En fin, un talento debe practicar este difícil arte de criticar y aceptar ser criticado. Una vez más, si una persona se desalienta frente a la crítica o no se atreve a formularla, todavía no es un talento.

RESULTADOS

En el Colegio “Liceo Hermano Miguel La Salle”:

a) Iniciación de Clubes de matemáticas en el 2002 con la participación de 25 niños.
b) Trabajo en clubes de matemáticas por aproximadamente cinco años consecutivos con la participación promedio de 85 niños.
c) Implementación de tres encuentros de matemáticas LHEMI, para la presentación de las experiencias.
d) Vinculación de aproximadamente 50 niños en tres años, al proyecto SEMICIRCULO de la Universidad Sergio Arboleda, en donde aún continúan 29.
e) Presentación de siete conferencias cortas en el encuentro de Geometría y Aritmética de la Universidad Pedagógica Nacional.
f) Presentación de conferencias en las Universidades Tecnológica de Pereira, Universidad Sergio Arboleda, Colegio del Rosario y el colegio Cecilia Romero de Bogotá.
g) Libro Taller, de actividades para la conformación de clubes de matemáticas.
h) Vinculación de 6 practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional por año al proyecto.

En la Universidad Sergio Arboleda:

a) Persistencia de niños que entraron al programa hace cerca de cuatro años y que ahora cursan materias de quinto y sexto semestre de la carrera de matemáticas que ofrece la universidad.
b) Incorporación de 20 estudiantes en el año 2005, de los cuales aún continúan 12.
c) Incorporación semestral desde el año 2003 de un promedio de 8 estudiantes al proyecto.
d) Implementación de cuatro didácticas de trabajo para el desarrollo de matemática elemental con chicos.
e) Presentación de estudiantes del proyecto en diversos eventos académicos en matemáticas a nivel universitario.
f) Motivación de los estudiantes talentosos, a participar en el proyecto.
g) Responsabilidad y compromiso por parte del estudiante con su asistencia a la universidad y con las actividades del proyecto.
h) Apoyo del grupo familiar del niño y del colegio al cual pertenece.
i) Incorporación de practicantes y docentes al proyecto de la universidad.

CONCLUSIONES

1- El talento matemático no es casual en la población de estudiantes de una institución educativa, puede ser detectado y potenciado.

2- El trabajo para el desarrollo del talento, debe ser implementado en las instituciones de educación básica y media, a través de actividades especiales que permitan su detección y posterior desarrollo, sin importar el ambiente en el que se encuentre el niño(a).
3- Se debe estimular el trabajo de los niños(as) en las escuelas y colegios, para garantizar el fortalecimiento de niños con talento en el trabajo académico.
4- Se debe proponer en las escuelas y colegios, la flexibilización del currículo, de tal manera que se respete el libre desarrollo de la persona y sus ritmos de aprendizaje, permitiendo que aquellos que avanzan más rápidamente lo hagan sin obstáculos y motivados.
5- Es necesario compartir experiencias exitosas y significativas para la promoción y desarrollo del talento, a través de redes de trabajo local e incluso internacional.

NOTAS:

(1) Ley general de educación Colombiana, ley 115 de 1994.Capitulo 1, art 49 Alumnos con capacidades excepcionales.
(2) Grupo de investigación en educación Matemática de la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá, constituida por investigadores de la universidad y docentes del LHEMI.
(3) El SEMICIRCULO, es un proyecto adelantado por la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá, por cerca de 4 años, para la promoción del talento matemático.
(4) Liceo Hermano Miguel la Salle. LHEMI

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Grupo MUSA.E1 (2005): Cuatro propuestas didácticas en matemáticas. Bogotá, Universidad Sergio Arboleda, COLCIENCIAS.

Ley General de educación Colombiana. Ley 115 de 1994.

López, J. C.: Una oportunidad para la excelencia: www.yarxaben.net/instisuper/oportunidadparalaexcelencia.htm

Lorenzo, R.: El maestro y la familia como promotores del talento. www.sappiens.com

Revista de didáctica de las matemáticas, Uno. El talento matemático. Vol. 33. Abril-Mayo-Junio, 2003. Ed. Graó.

Terrasier, J.C. (1992): La disincronía: Creatividad y rigidez de la escuela frente al derecho a la diversidad. En Yolanda Benito: **Desarrollo y educación de los niños superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones.

WWW.usa.edu.co “SEMICIRCULO”

Zubiría, J. (2002): Teorías Contemporáneas de inteligencia y excepcionalidad, Bogotá, editorial Magisterio.

EFECTOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA: *LA AVENTURA DE APRENDER A PENSAR Y A RESOLVER PROBLEMAS* CON NIÑOS Y NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Gabriela López Aymes
Doctora en Educación
Facultad de Comunicación Humana
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
gabi_lopez@yahoo.com

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo consiste en examinar los efectos de la aplicación de un programa de enseñar a pensar (*La aventura de aprender a pensar y a resolver problemas* de Pérez, Bados y Beltrán, 1997) en estudiantes de altas capacidades intelectuales que asisten a educación primaria (5° y 6° grado). Para este estudio se empleó un diseño de grupo control no equivalente con medidas pre y postratamiento. Tras la aplicación del Programa *Aventura* durante dos cursos escolares, el análisis de datos permitió comprobar que los estudiantes de altas capacidades intelectuales pueden mejorar la motivación hacia el aprendizaje y el conocimiento de estrategias de aprendizaje y de solución de problemas.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este trabajo consiste en examinar los efectos que produce la aplicación de un programa de enseñar a pensar en estudiantes de altas capacidades intelectuales que asisten a educación primaria.

Como se ha constatado en diversas investigaciones, los alumnos con altas capacidades intelectuales puede tener dificultades para enfrentarse a la vida escolar y fracasar en el empleo efectivo de sus potencialidades (Pérez, Domínguez, López y Alfaro, 2000). Asimismo, se ha observado que algunos alumnos de altas capacidades parecen no disfrutar y aprovechar la oportunidad de aprender en la escuela y esto puede deberse a diversas causas como, por ejemplo, no haber aprendido estrategias adecuadas para enfrentarse a los problemas, no encontrar desafíos en las actividades que se proponen, haber experimentado continuos fracasos, o bien, sentir un ambiente de competición constante. Estas dificultades pueden traducirse en una baja motivación e inseguridad al mostrar lo que saben y, por consiguiente, se resisten a tomar riesgos, se muestran poco flexibles, no saben escuchar y prefieren el trabajo en soledad.

Frente a este panorama se hace necesario ofrecerles nuevas alternativas promoviendo un currículum que les ayude a tomar conciencia de su propio aprendizaje, que posibilite el desarrollo de sus habilidades de alto nivel y que atienda los procesos afectivos y motivacionales implicados en su aprendizaje, en el que se trabajen y activen todas las inteligencias (Gardner, 2001).

Entre los programas de intervención más actuales que pueden formar parte de este nuevo tipo de currículum para responder esas necesidades educativas, se encuentra el programa *"La Aventura de Aprender a Pensar y a Resolver Problemas"* de Pérez, Bados y Beltrán (1997a y b), y en adelante se tratará como Programa *Aventura*.

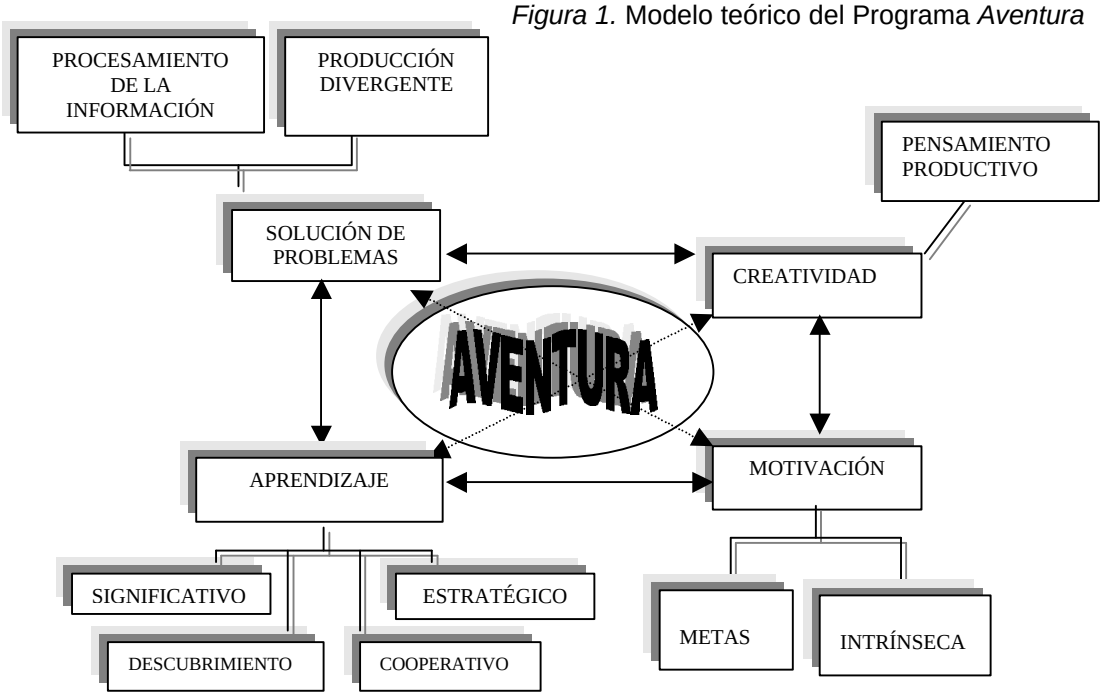
DESARROLLO

En el Programa *Aventura*, como aparece representado en la Figura 1, confluyen diversas *líneas teóricas*. En primer lugar, subyace una postura incrementalista de la inteligencia (Dweck, 2002; Gardner, 2001; Sternberg, 1997), que considera que cualquier persona puede incrementar sus habilidades intelectuales con esfuerzo y dirección.

En segundo lugar, el diseño del programa parte de la idea de que el pensamiento es una habilidad que se puede aprender y trata de salvar los obstáculos que algunos programas clásicos presentan desde el punto de vista cognitivo, al encontrar dificultad en captar los conceptos que éstos tienen sobre el pensamiento y la solución de problemas al ser muy abstractos y poco formalizados.

El *Aventura* recoge la herencia de la tradición de la Gestalt, que centra su interés en diversas habilidades relacionadas con el pensamiento divergente como la fluidez ideacional, la habilidad para generar numerosas ideas, preferiblemente inusuales, y en las maneras de reestructurar o redefinir un problema. Los principios que se enseñan a lo largo del programa proceden de diversas tradiciones, básicamente pertenecientes al paradigma del pensamiento divergente, como el trabajo de Polya (1945/1981) y del programa de *Pensamiento Productivo* de Covington et al. (1974). Además, también reconoce la influencia del paradigma del procesamiento de la información al considerar la idea de que los procesos de comprensión y construcción de la representación del problema son críticos para la ejecución exitosa en cualquier ambiente de tarea o problemas mal estructurados.

Figura 1. Modelo teórico del Programa *Aventura*



En tercer lugar, concibe el aprendizaje desde una visión cognitiva que tiene en cuenta la actividad del sujeto en su aprendizaje, recogiendo las aportaciones teóricas y metodológicas surgidas de las teorías del aprendizaje significativo, del aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje estratégico y el aprendizaje cooperativo.

Además, tiene en cuenta las investigaciones más recientes sobre motivación (Covington, 2000; Dweck, 2002) y el fomento de la creatividad y el pensamiento inventivo (Perkins, 1990).

Derivado de esta fundamentación teórica, el programa sustenta cuatro principios básicos para la resolución eficaz de los problemas:

1. Los alumnos deben resolver problemas de manera sistemática con conciencia explícita de cada paso que realizan.
2. Las actividades del pensamiento que se realizan deben de ser atractivas y divertidas para crear y mantener la motivación.
3. Hay un conjunto específico de habilidades cuyo desarrollo conducirá a un pensamiento más efectivo.
4. Los alumnos tienen que estar convencidos de que pueden mejorar sus procesos de pensamiento (Pérez, Bados y Beltrán, 1997a: 14-15).

El *Aventura* sintoniza con el paradigma actual de “Aprender a pensar” bajo dos condiciones: los contenidos y la metodología. Por *contenidos* se hace referencia a las estrategias de pensamiento, más que a las cosas pensadas. Más allá de la eterna discusión centrada si se deben enseñar por separado técnicas o contenidos para favorecer el desarrollo del pensamiento, este programa reconoce la importancia de utilizar ambos tipos de conocimientos. Las personas no piensan en el vacío, siempre se piensa sobre algo. Hacer que ese pensamiento sea eficiente requiere poner en marcha unas estrategias adecuadas.

Respecto a la *metodología,* el programa se caracteriza por un diseño: constructivista, transaccional, cognitivo, situado y estratégico. Cuenta con un repertorio de recursos instruccionales como narraciones con ilustraciones, modelado, sistema de descubrimiento, solución de problemas, interrogación socrática y uso de metáforas (López-Aymes, 2005).

Es en el manual para el profesor donde se establecen los principios educativos y las directrices para administrar el programa, las sugerencias para establecer relaciones entre los contenidos del currículum obligatorio con los contenidos procedimentales, y las guías para llevar a cabo la reflexión acerca de los contenidos trabajados.

El *programa* está compuesto por 12 unidades de trabajo, divididas en dos libros de texto, cada una de las cuales se organiza en torno a cuatro ejes principales:

1) Contenidos básicos
2) Preguntas y sugerencias
3) Ejercicios complementarios
4) Problemas. Ejercicios de ampliación

Para crear un clima de complicidad, al inicio del programa se señalan 5 normas básicas para trabajar en cada una de las unidades de forma sistematizada.

En cada unidad se narran las aventuras en las que se embarcan dos niños, Silvia y Francisco, que son hermanos y van a pasar una temporada con sus tíos que viven en un pequeño pueblo llamado Villanueva. Al principio del programa, los personajes se muestran poco confiados en sus capacidades para pensar y enfrentarse a sus tareas escolares, pero gracias al tío Alfredo, quien se da cuenta de las dificultades a las que se enfrentan, los chicos emprenden la aventura de resolver numerosos misterios con la ayuda de las guías que él les tiene preparadas. Las 12 guías del pensamiento se introducen poco a poco a lo largo de las unidades.

Tal como en el programa *Pensamiento Productivo* de Covington et al. (1974), a los alumnos del Programa *Aventura* se les implica en las historias narradas, haciéndoles partícipes de los misterios y ofreciéndoles la oportunidad de activar su mente a través de numerosas preguntas y actividades diseñadas para tal fin.

Método

El objetivo, pues, de esta comunicación es mostrar los efectos de la aplicación del Programa *Aventura* a un grupo de niños con altas capacidades intelectuales de entre 10 y 12 años de edad. La investigación se centró en evaluar los cambios en la utilización de estrategias de pensamiento, motivación hacia el aprendizaje, la creatividad y en la resolución de problemas del grupo experimental. Para este estudio se empleó un diseño de grupo control no equivalente con medidas pre y postratamiento.

Participantes

El número de participantes en esta investigación fue 32 sujetos de altas capacidades pertenecientes a una asociación de niños de Altas Capacidades Intelectuales de Madrid (de 5º y 6º de primaria) divididos en grupo experimental (16 chicos/as) y grupo control (16 chicos/as).

Estos grupos fueron divididos al azar después de haber seleccionado a los participantes de forma intencional.

Variables e Instrumentos de evaluación

Se tuvieron en cuenta las siguientes variables e instrumentos:

a) *Habilidades de aprendizaje y pensamiento*: para evaluar este aspecto se utilizó la prueba LASSI. *Learning and Study Strategies Inventory.* (Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988). También se aplicó una prueba diseñada ad hoc, llamada Guías Aventura Cuestionario (GAC) de Pérez, Bados y Beltrán (1997c)

b) *Motivación*: en este caso, se utilizó la prueba MAPE I. (Motivación por el aprendizaje o la ejecución) de Alonso Tapia y Sánchez (1992).

c) *Creatividad*: que fue medida utilizando el Test de Abreacción para Evaluar la Creatividad. TAEC (De la Torre, 1991).

d) *Solución de problemas*: para valorar este aspecto se utilizó una prueba *ad hoc* sobre solución de problemas de Pérez, Bados, y Beltrán (1997d).

Procedimiento

El diseño utilizado en este estudio es el de "pretest-entrenamiento-postest". La aplicación de los instrumentos del pretest se realizó un día a la semana, en horario de tarde en la sede de la asociación. El orden de aplicación de los instrumentos, en ambas fases, fue el siguiente: GAC, Cuestionario de Solución de Problemas (1 y 2), LASSI, TAEC, MAPE. Cada prueba se aplicó con una semana de diferencia.

Después de establecer la línea base, se inició el desarrollo del Programa de Intervención *La Aventura de Aprender a Pensar y a Resolver Problemas.* Se realizaron 60 sesiones de 50 minutos de duración aproximadamente con el grupo experimental, una vez a la semana. La duración del entrenamiento fue de dos cursos escolares.

Al finalizar el entrenamiento, se aplicaron nuevamente las pruebas a los sujetos (postest).

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa informático Statistical Package for Social Science (SPSS) versión 10.0 para Windows.

Resultados

Estrategias de aprendizaje

- Las variables con diferencias significativas entre las medidas postest del LASSI, favorables al grupo de ACI experimental son: *control del tiempo*, *autoevaluación* y *ayudas para el estudio.*

Motivación

- Se observa un incremento en el interés por las actividades académicas, el incremento de competencia y la disposición al esfuerzo.
- Al disminuir la ansiedad inhibidora del rendimiento (nerviosismo, automensajes negativos y abandono de tareas), se puede observar una mejora de calidad en las actividades y experiencias de aprendizaje.
- Se observan diferencias significativas en las variables motivación de logro académico, disposición a las tareas desafiantes, que implican una buena dosis de perseverancia en la tarea. Al mismo tiempo, conservan esa necesidad de preservar la autoestima, mostrando conductas que les permitan lucirse ante los demás.
- El entrenamiento ha favorecido conductas que dirigen un creciente interés por las actividades académicas y la búsqueda de incrementar su competencia en contra de la motivación de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos.

Creatividad

- El grupo Experimental no obtiene diferencias significativas en la medida postest al compararse con el grupo Control.
- Estos resultados pueden explicarse desde diferentes perspectivas: por un lado, las puntuaciones de partida (pretest) suelen ser muy altas, por lo que las diferencias que pueda haber en el postest tendrán un impacto menor al compararse entre grupos. Además existe una varianza alta entre las puntuaciones, lo que hace suponer que los participantes del grupo experimental muestran diferencias en cuanto su creatividad y el programa influye de manera distinta en cada sujeto, por lo que pudiera estar interfiriendo en el contraste.

Solución de problemas

- El grupo experimental ha mejorado en cada una de las variables individuales que tienen que ver con distintos procesos de pensamiento y el desarrollo del *insight*.
- Los alumnos este grupo han tenido que poner en marcha las guías del pensamiento que incluyen estrategias de planificación, elaboración, motivación y de autoevaluación y control para conseguir solucionar los problemas de una manera ingeniosa. Además, el Programa *Aventura* también promueve la elaboración de ideas inusuales, por lo que dicha estrategia pudo ponerse en juego en la solución de problemas.

Discusión

Estos resultados coinciden con los hallazgos encontrados en diferentes estudios sobre el impacto de la instrucción cognitiva o el entrenamiento en programas de solución de problemas creativos o productivos entre sujetos de diferentes capacidades intelectuales (Schack, 1993). En esta misma línea, Covington (1986) analiza los resultados obtenidos en diferentes estudios tras la aplicación del Programa de Pensamiento Productivo a alumnos de 5º y 6º año de educación primaria. Los resultados reportan ganancias -en el grupo experimental- sobre su capacidad de pensar, observadas a través de un amplio rango de habilidades intelectuales. A pesar de que los alumnos con mayor CI mostraban un nivel de ejecución más elevado que el de sus compañeros de capacidad media y baja, el nivel de pericia fue incrementado en todos los alumnos que recibieron la instrucción. Además, la magnitud de esas ganancias fue relativamente semejante en todos los niveles de capacidad. Sin embargo, es poco probable que la instrucción cognitiva reduzca el amplio rango de diferencias individuales en la capacidad de pensamiento ya que se encuentra una dependencia importante en el nivel de realización inicial.

Como señala Covington (1986), estos resultados son importantes para analizar la relación que suele establecerse entre la inteligencia y la habilidad de pensar estratégicamente. Algunos estudios realizados por Covington ilustran cómo por medio del entrenamiento cognitivo se puede moderar la relación entre las habilidades básicas, los heurísticos cognitivos y la ejecución de

solución de problemas. Así, la presencia de los heurísticos recién adquiridos -y no la inteligencia per se-, llega a ser el factor más importante en la calidad de la solución de problemas, una situación que compensa especialmente a los alumnos menos brillantes, que después del entrenamiento mostraban un nivel de ejecución similar a los alumnos más brillantes del grupo control (que no recibían entrenamiento). Estos hallazgos se apoyan, además, en los resultados de investigación de Swanson (1990) sobre la influencia del conocimiento metacognitivo y la aptitud general en la solución de problemas.

Otro aspecto interesante a destacar es la exploración de variables afectivas y emocionales, como la ansiedad. Es sabido que la ansiedad puede interferir en el pensamiento eficaz. Por ejemplo, las investigaciones de von der Ploeg, Schwarzer y Spielberger (1984) y Covington (1983) indican que a pesar de que cierto grado de ansiedad influye positivamente en la generación de ideas, ésta emoción suele interferir en la calidad de esas ideas. Así, tras evaluar las diferencias en realización entre un grupo experimental y un grupo control, se encontró que había una mejora significativa en la calidad de producción ideacional entre los alumnos más ansiosos entrenados con el programa de pensamiento productivo. Los efectos del entrenamiento no redujeron los niveles de ansiedad por sí, sino que se debilitó la influencia negativa de la ansiedad sobre la calidad de las ideas, proporcionándole a los sujetos más ansiosos el control de las ideas, mejorando la calidad de ésta.

Es posible que los factores que hacen que alguien sea excepcionalmente hábil no se diferencien mucho de las personas de niveles normales de logro. Especialmente, se podría poner el acento en las características motivacionales que algunas personas poseen y que les sirven para alcanzar rendimientos superiores. Así, los que creen en su capacidad trabajan para conseguir sus objetivos, al contrario de los que tiene un bajo autoconcepto.

CONCLUSIONES

Por lo tanto, tras la aplicación del Programa *Aventura* a niños de altas capacidades intelectuales **se puede concluir que**:

- Los participantes han mejorado su conocimiento y aplicación de estrategias de aprendizaje y estudio, especialmente las estrategias de procesamiento de la información que tienen que ver con la planificación de la tarea, la metacognición, la elaboración y la organización de la información.
- Se favorece la creación de un clima motivacional adecuado para el buen rendimiento académico. El desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y el fomento de la motivación de logro reflejan la necesidad de los alumnos por incrementar su competencia y la disposición al esfuerzo y una tendencia a disminuir su ansiedad inhibidora del rendimiento.
- El grupo experimental muestran un rendimiento superior en las habilidades de pensamiento, motivación hacia el aprendizaje y la solución de problemas.
- Al ser un programa vinculado al currículum escolar, produce un aprendizaje significativo para los alumnos al conocer la utilidad directa de las estrategias de aprendizaje y aplicarlas a las asignaturas y los problemas de la vida escolar y social.

Para siguientes investigaciones, se puede comparar los efectos del programa relacionando un dominio del conocimiento específico, evaluando el rendimiento en dicha área (por ejemplo en geografía, matemáticas, etc.). Asimismo, se pueden comparar otros programas de solución de problemas y pensamiento creativo y medir los efectos en distintas variables.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alonso, J. y Sánchez, J. (1992): El cuestionario MAPE: Motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso Tapia (Ed.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación en Intervención*. Madrid: UAM.

Covington, M.V. (1983): Anxiety, task difficulty and childhood problem solving: A self-worth interpretation. En H.M. Van der Ploeg, R. Schwarzer y C.D. Spielberg: *Advances in test anxiety research* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Covington, M.V. (1986): Instructional in problem solving and planning. En S.L. Friedman; E.K. Scholnick y R.R. Cocking: *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Covington, M. (2000): *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula.* Madrid: Alianza.

Covington, M.V.; Crutchfield, R.S.; Davies, L.B. y Olton, R.M. (1974): *The productive thinking program. A course in learning to think.* Columbus, Ohio: Merrill.

De la Torre, S. (1991): *Evaluación de la creatividad*. Madrid: Escuela Española.

Dweck, C.S. (2002): The development of ability conceptions. En A. Wigfield y J. Eccles: *The development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.

Gardner, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

López-Aymes, G. (2005): *Aplicación del programa: La aventura de aprender a pensar y a resolver problemas. Un estudio comparativo entre niños y niñas de diferentes capacidades intelectuales*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.

Pérez, L.; Bados, A. y Beltrán, J. (1997a): *La aventura de aprender a pensar y a resolver problemas. Libro del profesor. Libro de texto 1 y 2*. Madrid: Síntesis.

- (1997b). *La aventura de aprender a pensar y a resolver problemas. Libro de texto 1 y 2*. Madrid: Síntesis.

- (1997c). Guías Aventura Cuestionario (GAC).

- (1997d). Cuestionario Problemas de ingenio.

Pérez, L.; Domínguez, P.; López, C. y Alfaro, E. (2000): *Educar hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS.

Perkins, D.N. (1990): The nature and nurture of creativity. En B.F. Jones y L. Idol: *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Polya, J. (1945/1981): *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.

Schack, G.D. (1993): Effects of a creative problem-solving curriculum on students of varying ability levels. *Gifted Child Quarterly, 37*(1), 32-38.

Sternberg, R.J. (1997): *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Swanson, H.L. (1990): Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 306-314.

Weinstein, C.E. (1987): *LASSI (Learning and Study Strategies Inventory*). Clearwater, FL: H&H Publishing Company.

Von del Ploeg, H.M.; Scwarzer, R. y Spielberger, C.D. (1984): *Advances in test anxiety research* (Vol. 3). Nueva York: Erlbaum.

EL PROYECTO SPECTRUM ARGENTINA

Relato y descripción de una experiencia de investigación empírica (en curso) acerca de la detección de capacidades destacadas en niños pequeños

Maria Mercedes Civarolo
Dra. en Ciencias de la Educación
Profesora adjunta de las cátedras Práctica Profesional
y Currículum de la Lic. en Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Villa María
CBA-Argentina
www.mercedescivarolo.com.ar

RESUMEN

El objeto de la presente investigación es, en primera instancia, detectar capacidades destacadas y estilos de desempeño en la resolución de tareas en niños pequeños pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos y culturales de escuelas públicas y privadas de la provincia de Córdoba. En una segunda instancia, utilizar las capacidades en las que los niños destacan y manifiestan una mayor competencia para fortalecer inteligencias de menor desarrollo en relación con áreas curriculares que les presentan mayores dificultades.

INTRODUCCION

El presente trabajo consiste en la presentación de una investigación de carácter aplicada que venimos desarrollando desde el año 2004 en la Universidad Nacional de Villa Maria, Córdoba. El titulo de la misma es: **"Las Inteligencias Múltiples en el aula. Detección de perfiles cognitivos -capacidades destacadas- y estilos de desempeño (en la resolución de tareas) en niños de 4 a 7 años, de distinto nivel socioeconómico y cultural, en escuelas públicas y privadas".**

El propósito principal que perseguimos es concientizar a los maestros y a los padres que la escuela la mayoría de las veces no detecta las capacidades destacadas de los alumnos y que sólo favorece el desarrollo de las inteligencias lingüística y lógico matemática, sin embargo, es posible trabajar respectando los presupuestos de la diversidad siempre y cuando intensifiquemos nuestros esfuerzos por conocer quiénes son nuestros alumnos, fundamentalmente tratando de detectar su configuración de inteligencia como las proclividades que presentan.

DESARROLLO

FORMULACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

Quienes estamos comprometidos con la educación infantil persistimos en la búsqueda de aportes teóricos que nos permitan generar "buenas prácticas de enseñanza"; por ello, no podemos desconocer los avances significativos realizados en torno a las investigaciones sobre la inteligencia en el siglo XX.

Basándonos en cuidadas observaciones sobre la manera en que los niños usan su mente y se desempeñan reconocemos que existen formas diferentes de percibir el mundo y múltiples maneras de darle sentido a la propia experiencia. Podemos sostener, entonces, que la posición tradicional que define a la inteligencia como un rasgo fijo que se trae al nacer, que no cambia y que es posible de ser medida a través de diferentes tests es insuficiente para dar respuesta a la diversidad en las escuelas.

Estamos absolutamente convencidos de que "*hasta que la concepción de inteligencia imperante en las escuelas no cambie, no va a cambiar la educación y no van a mejorar las prácticas de enseñanza*" (Civarolo, 2004).

Tratar de comprender la mente de nuestros alumnos en el aula puede facilitar el trabajo del maestro y posibilitarle generar adecuadas construcciones metodológicas y andamiajes pertinentes y adecuados (Civarolo, 2006) tendientes a facilitar el logro de comprensiones genuinas. Esto nos lleva indefectiblemente a buscar teorías sobre la inteligencia opuestas a la del cociente intelectual y a adoptar una mirada más flexible que permita desterrar antiguas presunciones que sostienen que la inteligencia es una y que existe una sola forma en la que la mente trabaja. Somos conscientes de que la conceptualización de la inteligencia ha ido cambiando en las últimas décadas y que dicho cambio se produjo a la luz de los desarrollos de las ciencias cognitivas. Sabemos que los comportamientos inteligentes están determinados por una acumulación de experiencias al respecto y **que la inteligencia no se produce al margen del aprendizaje.**

Partir de presupuestos que sostienen que el desarrollo cognitivo es diferenciado, que cada persona tiene un perfil particular de inteligencia y que accede al conocimiento a través de puntos de acceso preferidos nos lleva a preguntarnos: ¿todos los niños tienen áreas de capacidad destacada más allá del contexto socioeconómico y cultural al que pertenecen y desarrollan estilos de desempeño particulares en la resolución de diferentes tareas? De ser así, el rendimiento escolar de los alumnos podría mejorarse a través del reconocimiento de las áreas de fortaleza en las que destacan.

La escuela argentina continúa anquilosada en viejos presupuestos acerca de la inteligencia que actúan como escollos de difícil remoción y dificultan su desarrollo; sin embargo, muestra una lenta apertura al descubrimiento de estas teorías. La resistencia que demuestra, dificulta la propensión de cambios en los enfoques evaluativos, curriculares y didácticos. En función de esta realidad, esta investigación conlleva el anhelo de brindar herramientas no convencionales a los maestros para que puedan conocer mejor a sus alumnos, reconocer su perfil de inteligencia, detectar sus intereses como las capacidades en las que destacan para usarlas como puentes para superar las dificultades que presentan y de esta manera favorecer el desarrollo cognitivo de los niños de manera personalizada. Por otra parte, cambiar los presupuestos sobre la inteligencia que están arraigados en el imaginario docente seria también el puntapié inicial para iniciarse en la comprensión y detección de la superdotación y el talento, tema absolutamente desconocido para la docencia en general y que muchas veces pasa "desapercibido" en las aulas.

ACERCA DE LA TEORIA DE LAS INTELIGENCIAS MULTIPLES

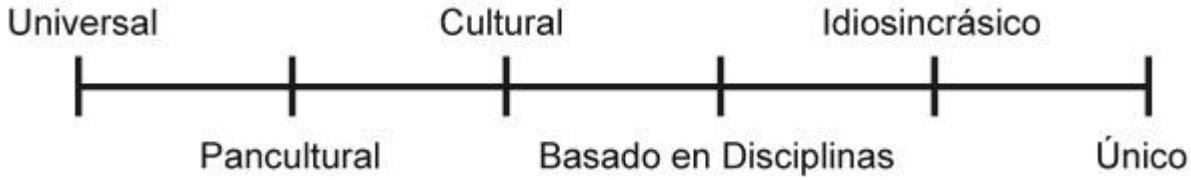
La Teoría de I.M. pretende ampliar el ámbito del concepto de inteligencia y, por ende, del funcionamiento mental que se abarca bajo esta denominación. Implica trascender la idea de cociente intelectual. Gardner insiste en que la inteligencia se manifiesta en diversidad de formas en distintas culturas e individuos y la define como "la capacidad de resolver problemas o elaborar productos valorados en por lo menos una sociedad o cultura" (Gardner, 2003). Sugiere que todos los seres humanos poseen distintas áreas de intelecto (hoy se habla de once tipos), en distintos grados, que funcionan de manera relativamente independiente. Para que cada una de ellas sea considerada inteligencia debe reunir una serie de requisitos y codificarse en un sistema simbólico.

Gardner como otros teóricos del pasado y actuales (como ejemplo de ello, véase: Sternberg, 1985, 1988; Thurstone, 1938, Guilford, 1967), en lugar de pensar que uno nace con una inteligencia fija defiende una noción más pluralista de la inteligencia, sugiere que ésta cambia como respuesta a la experiencia de una persona, por lo tanto las inteligencias son educables y el resultado de la interacción de factores biológicos y ambientales, y están fuertemente contextualizadas. Una inteligencia existe en relación con otras, nunca de manera aislada ya que todos los trabajos y producciones del hombre necesitan de una combinación de inteligencias, aun cuando se destaque una más que otra. Por otra parte, toda resolución de problemas en nuestra sociedad está ligada a determinadas tareas y a menudo requiere de otras personas y de herramientas y recursos.

ACERCA DE LA TEORIA DEL DESARROLLO NO UNIVERSAL

La Teoría del Desarrollo No Universal de Feldman sostiene que muchas actividades realizadas por niños y adultos son evolutivas pero no necesariamente universales (término usado por Piaget). Propone que hay muchos dominios de actividad que no son comunes a todos los individuos y que no suponen una garantía de éxito. Tocar el violín y entender la teoría de Vigotsky son dos ejemplos de los mismos. Éstas son actividades evolutivas ya que requieren cierto pensamiento abstracto para su realización, pero son "no – universales", porque no todos pueden o quieren alcanzar cierto grado de competencia en ellas.

La teoría no universal sostiene que los niños progresan siguiendo una sucesión de niveles a través de dominios o conjuntos de conocimientos y destrezas que representan logros evolutivos que van desde los ***universales***, como la permanencia del objeto a los ***panculturales***, como el lenguaje, que no hace falta enseñarlo de manera formal sino que se desarrolla en función del trato con otros seres humanos; los ***culturales*** como lectura, escritura y aritmética, que se espera aprendan todas las personas y los ***basados en disciplinas*** relacionados con un determinado oficio o profesión; los ***idiosincrásicos***, que representan especialidades y requieren formación adicional y los ***únicos***, como el descubrimiento o creación de algo que trascienden los límites vigentes de un dominio. (Ver cuadro).



Este marco de referencia nos posibilitó determinar las tareas intelectuales a evaluar en la investigación, abarcando las regiones medias del continuo, comenzando por los dominios culturales hasta los únicos, ya que la pretensión fue descubrir capacidades de los niños relativos a campos hacia los que no todo el mundo se inclina o tiene la capacidad necesaria para abordarlos.

En la investigación que llevamos a cabo se realizaron evaluaciones en siete dominios de nuestra cultura: lenguaje, matemática, ciencias naturales, conocimiento social, artes visuales, movimiento, música; los que a la vez requieren de la utilización de una serie de inteligencias.

ACERCA DEL ORIGEN DEL PROYECTO SPECTRUM

El proyecto spectrum comenzó a desarrollarse en 1984 en las Universidades de Harvard y Tufts en Estados Unidos como un intento de reconceptualizar las tradicionales bases lingüísticas y lógico-matemáticas de la inteligencia. Surgió como un proyecto de investigación centrado en identificar perfiles cognitivos y estilos de desempeño en los niños pequeños. Actualmente constituye un enfoque de enseñanza-aprendizaje y de individualización del currículo. Se basa en la evaluación a través de una serie de actividades estructuradas o no, en un ambiente provisto de materiales atractivos para los niños, que les estimulen a hacer exploraciones de materiales en diferentes dominios. Las actividades que los niños resuelven posibilitan elaborar un perfil cognitivo tanto de las áreas en las que destacan, como de aquellas áreas deprimidas, y también de los estilos de trabajo o desempeño que los niños utilizan para interactuar con los materiales.

La formulación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y la del Desarrollo No Universal de David Feldman, y como derivación didáctica el Proyecto Spectrum, junto con ponencias presentadas por la directora del proyecto: Civarolo, Mercedes, (Perú, 2004); Inteligencias Múltiples y Proyecto Spectrum. Una alternativa para educar en la diversidad;"(Cba, 2003) " Una visión innovadora del jardín de infantes"; (USA 2001) "Los presupuestos de un jardín de infantes experimental argentino", (Israel 2000) "Algunas problemáticas inherentes al Nivel Inicial en la Argentina", (Villa Maria, 2005) "Conocer mejor al alumno: ¿una llave para evitar la marginalidad académica en la escuela?, (Villa Maria, 2005) "Las inteligencias múltiples en el aula", nos han permitido crear el Proyecto Spectrum Argentina como una alternativa válida para el trabajo en la diversidad en las aulas y como una manera de pensar en la posibilidad de que cualquier maestro pueda iniciarse en la detección de capacidades destacadas en los niños de las escuelas del sistema educativo formal.

El objetivo general a lograr en la última instancia del proyecto, consiste en generar propuestas de enseñanza derivadas de la Teoría de las Inteligencias Múltiples que permitan iniciar a los niños en el aprendizaje de un

conjunto más amplio de áreas de aprendizaje, desarrollar las capacidades destacadas encubiertas y sus intereses y mejorar las posibilidades de aprender tomando como punto de partida sus **fortalezas**.

Entre los objetivos específicos señalamos:

- Prestar atención a las diferencias individuales entre los niños para conocer sus perfiles de inteligencia.
- Evaluar a los niños para descubrir las áreas (dominios) en las que destacan.
- Identificar estilos de trabajo para describir el modo de interactuar del alumno con los materiales de un área determinada.
- Mostrar que los niños independientemente del contexto socioeconómico y cultural al que pertenecen presentan un conjunto de capacidades mayor que el que valora la escuela, los padres o se mide a través de los tests de inteligencia.
- Probar enfoques didácticos basados en la Teoría de las Inteligencias Múltiples.
- Tender puentes entre las capacidades destacadas y aquellas áreas en las que presentan menor grado de competencia.

La investigación ha sido dividida en dos etapas claramente definidas. La primera realizada en los años 2004-2005 orientada a la evaluación de capacidades destacadas y estilos de desempeño en niños de cinco años, sosteniendo como hipótesis que todos los niños a pesar de su condición socioeconómica y cultural muestran áreas destacadas de inteligencias -lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista, kinestésica-corporal-, pero difieren en el grado de desarrollo de cada una de ellas, por otra parte, los niños desarrollan diferentes modos de desempeño estilístico que varían según el tipo de tarea presentada.

La segunda etapa en curso, correspondiente al período 2006-2007 sostiene la hipótesis que las capacidades destacadas de los niños y sus intereses pueden ser utilizadas como puentes para favorecer el desarrollo de inteligencias que se presentan como puntos débiles y pueden perjudicar el desempeño escolar del alumno en ciertos dominios. Dado que esta etapa recién se inicia limitaremos esta ponencia a la descripción de las acciones realizadas en la primera etapa de la investigación.

PROPUESTA METODOLOGICA

PRIMERA ETAPA 2004-2005: Investigación Fáctica

Partiendo de la actualización heurística necesaria en toda investigación, se procedió a la capacitación de los miembros del equipo en torno a los presupuestos sostenidos en el marco teórico. Se llevaron adelante instancias de consultoría para la definición de las pruebas a tomar, las capacidades a evaluar en función de las distintas inteligencias y dominios, se rediseñaron los instrumentos de evaluación utilizados por Spectrum Harvard y se tomaron decisiones en torno al registro de los datos definiendo la necesidad de filmar, grabar y hacer registro manual y fotográfico en las pruebas. Por ultimo, se

procedió a buscar especialistas en artes plásticas para la elaboración de los instrumentos de evaluación de manera que fueran atractivos para los niños.

Paralelamente se efectivizaron los convenios con el Ministerio de Educación seleccionando como muestra dos salas de cinco años de dos jardines de infantes de características absolutamente disímiles. Un jardín de infantes público perteneciente a una zona muy carenciada de la ciudad de Villa Nueva con representación de población boliviana y el otro privado de clase media de la ciudad de Villa María. Esta decisión permitió considerar la incidencia o no del contexto socio económico y cultural en la manifestación de capacidades destacadas por parte de los alumnos como en las formas estilísticas de desempeño.

La muestra estuvo conformada por 22 niños de cada institución y la selección de las mismas se realizó de manera aleatoria.

El ingreso al campo significó la total adhesión y colaboración del cuerpo docente de las instituciones y principalmente de las maestras a cargo de las salas. Las actividades se iniciaron entrevistando a los padres para conocer sus percepciones en torno a las capacidades destacadas de sus hijos. Para ello se elaboró un cuestionario escrito semiestructurado con preguntas cerradas y abiertas. Seguidamente se procedió a trabajar con los niños en instancias de familiarización en cada dominio, buscando principalmente alcanzar un conocimiento mutuo entre los investigadores y los pequeños antes de tomar las pruebas individuales.

Se evaluó a los niños a través de tareas de desempeño en siete dominios del conocimiento como se indica en siguiente tabla.

TABLA N° 1: CAPACIDADES EVALUADAS EN LOS DIFERENTES DOMINIOS

DOMINIO	**ACTIVIDADES**	**CAPACIDAD DESTACADA**
MOVIMIENTO	Movimiento creativo Carrera de obstáculos	Movimiento creativo Movimiento atlético
LENGUAJE	Panel de Relatos Act. Periodística (video)	Narrativa inventada Narrativa descriptiva
MATEMÁTICAS	Juego del dinosaurio	Recuento y estrategia
CIENCIAS NATURALES	Actividad con imanes Actividad de hundimiento y flotación Actividad de montaje	Descubrimiento Información lógica y comprobación de hipótesis Mecánica
SOCIALES	Maqueta de clase	Análisis social
ARTES VISUALES	Actividades plásticas	Expresión artística
MÚSICA	Actividades de canto Actividades de percepción visual	Producción de canciones Percepción auditiva

Los diferentes equipos ingresaron al campo para tomar las pruebas de desempeño de los alumnos en los dominios en distintos periodos. Un investigador interactuaba con el niño mientras otro asumía la responsabilidad de la observación y el registro. El relevamiento de la información se realizó a través del registro con listas de cotejos elaboradas para tal fin y fue acompañado en algunos casos, por registros mecánicos.

En el mes de septiembre concretamente, habiendo pasado siete meses de trabajo escolar, se procedió a entrevistar a las maestras a cargo de las salas para conocer qué grado de conocimiento tenían de sus alumnos, en especial si habían podido detectar las capacidades destacadas de cada uno de ellos. A través de una entrevista se les preguntó ¿En que áreas demuestra mayor

capacidad?, ¿En que áreas demuestra menos capacidad? ¿Por qué?, ¿Que actividades le interesan especialmente?, ¿Qué actividades no le gustan? Y además, se introdujo una última pregunta: ¿Como maestra: qué área del currículo considera más importante de desarrollar?, ¿Por qué?

A manera de conclusión, los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a las maestras, los cuestionarios tomados a los padres y las conclusiones arribadas por los investigadores de las pruebas de desempeño nos permitieron confirmar la primera hipótesis. También fue factible corroborar que a la mayoría de las maestras y a los padres les pasaron desapercibidas las capacidades destacadas de algunos de sus hijos y alumnos más allá de la inteligencia lingüística y lógico matemática que promociona habitualmente la escuela. Incluso muchas veces las maestras no pudieron detectarlas sobre todo en aquellos niños que la escuela considera "problema" y afirmaron que las áreas del currículo que deben priorizar porque consideran mas importantes son la matemática y la lengua.

El trabajo de interpretación aun no ha terminado. Los equipos, ya han finalizado la elaboración de los perfiles cognitivos de los niños en cada dominio. Actualmente se está procediendo a elaborar los perfiles cognitivos generales de cada uno de los alumnos con sus respectivos estilos de desempeño y a efectivizar el análisis estadístico. También se prosigue trabajando en el proceso de comparación de los resultados obtenidos por los investigadores y en los datos proporcionados por padres y maestros. No obstante, y sin perder de vista la cautela que requieren las conclusiones dado que el tamaño de la muestra exige concebir a los resultados de la investigación como provisionales, podemos decir que es factible sostener las hipótesis formuladas en un comienzo.

La segunda etapa de la investigación está en curso trabajando ahora en primer grado de la escuela primaria. Nos encontramos diseñando centros de interés que permitan planificar propuestas curriculares y didácticos que promuevan la transferencia al aula de los resultados obtenidos en la investigación y que sirvan como puentes para facilitar el desarrollo de la inteligencia en los niños, principalmente de aquellas en la que presentan menor competencia.

Con respecto a la superdotación, en Argentina no existen servicios educativos para niños superdotados, son muy pocas las experiencias de este tipo salvo algunos intentos privados aislados; no existe una política desde el Ministerio de Educación que contemple siquiera esta realidad, pero como ustedes saben, en los países desarrollados este no es un tema menor. Tradicionalmente, los educadores hemos equiparado la superdotación con el rendimiento en tests de inteligencia centrados en capacidades lingüísticas y lógico-matemáticas y hemos negado inconcientemente desde nuestras propuestas de enseñanza la posibilidad de que en nuestras aulas existan este tipo de niños. La experiencia de investigación realizada nos abre múltiples interrogantes acerca del alcance de Spectrum en este tema; sabemos que el proyecto de Harvard fue usado para la detección de niños con superdotación.
Desde Spectrum Argentina somos concientes de la necesidad de encontrar estrategias que permitan a los maestros ayudar en la detección y reconocimiento de alumnos talentosos y excepcionales. La teoría de las IM y las actividades de Spectrum Argentina se presentan como un marco teórico y una alternativa posible.

Para terminar solo nos resta decir que este es un proyecto de un grupo de investigadores- educadores que creen en los niños y en el desarrollo de su inteligencia a través de la educación. Creemos que todos los niños tienen la posibilidad de encontrar por lo menos un área en que destacar y muchos pueden usar su capacidad destacada para dominar un campo problemático. Por ende, repletos de optimismo pedagógico pensamos que todos los niños pueden alcanzar el éxito académico si estimulan sus inteligencias de manera adecuada.

Quizás el problema se limita a ayudar a los niños a descubrir sus capacidades destacadas y sus caminos predilectos para aprender o estimular su inteligencia de otra manera. Todos los niños deben poder encontrar una vía para desarrollar sus talentos, solo tenemos que proponernos encontrarla, cambiar nuestras representaciones acerca de la inteligencia puede ser el primer paso.

ANEXO

DIRECTORA DEL PROYECTO: Dra. Maria Mercedes Civarolo

EQUIPO DE INVESTIGACION:
ASESORA: Lic. Paula Pogré
DOMINIO DE LA MATEMATICA: Lic. Andrea Riva - Lic. Maria Elena Nicotra
DOMINIO DE LA PLASTICA: Lic. Fabiana Romano
DOMINIO DE LO SOCIAL: Lic. Diego Villafañe, Prof. Carolina Bruzzo - Prof. Liliana Estario
DOMINIO DE LA LENGUA: Prof. Carolina Bruzzo, Prof. Liliana Estario, Lic. Diego Villafañe
DOMINIO DE LAS CIENCIAS NATURALES: Lic. Beatriz Britos - Lic. Marta Tymoschuck
DOMINIO DEL MOVIMIENTO: Prof. Carola Marchissio- Prof. Joselito Bernado
DOMINIO DE LA MUSICA: Prof. Silvia Espíndola - Prof. Claudia Cerutti

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Civarolo, Mª .M. (2003): Posibilidades de innovar en el nivel inicial. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Regional de Educación de la Provincia de Córdoba, General Deheza, CBA.

Civarolo, Mª .M. (2004): La Teoría de las Inteligencias Múltiples y el Proyecto Spectrum, una alternativa para educar en la diversidad. Conferencia presentada en el I Seminario Internacional “Desarrollo de la Inteligencia del niño en la sociedad del conocimiento”. Universidad de San Martín de Porres, Lima.

Civarolo, Mª .M. (2005): La Teoría de las Inteligencias Múltiples en el aula. Ponencia presentada en las segundas Jornadas de Investigación de la UNVM.

Civarolo, Mª .M. (2005): Conocer mejor al alumno: ¿una llave para evitar la marginalidad académica en la escuela? Ponencia presentada en las Jornadas debate Revisión crítica de las relaciones entre Inclusividad e Integración. Villa Nueva.

Feldman, D. (1980): Beyond universal in cognitive development. Norwood, N.J., Ablex.

Gardner, H. (1993): Estructuras de la mente. F.C.E., México.

Gardner, H. (1996): La mente no escolarizada. Paidós, Barcelona.

Gardner, H.; Feldman, D. y Krechevsky, M. (2000): El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. Morata, Madrid.

Gardner, H.; Feldman, D. y Krechevsky, M. (2000): El Proyecto Spectrum. Tomo II: Actividades en la Educación Infantil. Morata, Madrid.

Gardner, H.; Feldman, D. y Krechevsky, M. (2000): El Proyecto Spectrum. Tomo III: Manual de Evaluación. Morata, Madrid.

Gardner, H. (2002): La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Paidós, Barcelona.

Gardner, H. (2003): Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Paidós, Barcelona (1).

Gardner, H. (2003): La inteligencia reformulada. Paidós, Barcelona.

ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS EDUCATIVAS PARA LA INTERVENCIÓN ESCOLAR CON LOS NIÑOS TALENTOSOS, SUPERDOTADOS Y CREATIVOS

Mariela Vergara Panzeri
Licenciada en Psicología
Centro para el Desarrollo del Alto Potencial
Buenos Aires, Argentina
mvp@cedalp.com

RESUMEN

Un niño/a talentoso o superdotado se diferencia de los niños/as promedio en habilidades intelectuales, intereses, aptitudes y por consiguiente en necesidades intelectuales y socio-emocionales especiales. Estas diferencias se ven reflejadas en el ámbito áulico o académico cotidianamente y generan que, para que estos niños/as estén contenidos y atendidos respetando sus necesidades emocionales e intelectuales diferentes, sea necesario utilizar estrategias institucionales y didáctica áulica, sin dejar de prestar atención a las individualidades. Estas estrategias son respuestas necesarias para que estos niños/as no caigan en actitudes de rebeldía, ensimismamiento, conformidad, temor al éxito, bajo rendimiento, entre otras.

El objetivo de este taller es precisamente ahondar sobre las metodologías y estrategias aplicables en Argentina, para atender al niño con alta capacidad en las instituciones académicas. Se abordarán los tres grandes métodos educativos de aplicación mundial para luego explayarnos sobre la metodología didáctica de enriquecimiento, ofreciendo a los presentes material enriquecido para analizar y desafiarlos a elaborar adaptaciones y adecuaciones curriculares.

INTRODUCCION

Si comparamos a un niño/a talentoso o superdotado con niños promedio encontraremos marcadas diferencias individuales: habilidades; intereses, aptitudes y necesidades individuales.

Piensan diferente, se comportan diferente aprenden diferente y tienen un bagaje de conocimientos e información diferentes. Estas diferencias generan que, lo esperable para cada año de la Enseñanza General Básica (EGB – nomenclatura usada para el nivel primario en la República Argentina) como así también para la enseñanza inicial, no se adecue a las necesidades del niño/a con altas capacidades. Esto frecuentemente trae como consecuencia aburrimiento y frustración en la escuela y el peligro que el niño/a se aísle mental, física y emocionalmente o se rebele, transformándose en chico problema, siendo castigado por faltar el respeto o por desafiar al docente o por ser el payaso de la clase.

En el contexto descrito, un niño con alta capacidad puede aprender a rendir por debajo de sus capacidades, adquirir hábitos de trabajo perezosos y habilidades de estudio pobres y/o inexistentes. De este modo si nunca tiene que hacer nada que lo desafía puede llegar a un bajo rendimiento escolar ya que pierde el deseo de aprender.

Por estos motivos es fundamental proveer las oportunidades educacionales adecuadas para que el niño/a satisfaga sus necesidades intelectuales y pueda desarrollar su potencial. Una clase que no atiende a las necesidades académicas del niño talentoso lo pone en riesgo de bajar su rendimiento y lo frena en el desarrollo de su potencial.

El objetivo de este taller es precisamente ahondar sobre las metodologías y estrategias aplicables en Argentina, para atender al niño con alta capacidad en las instituciones académicas. Se abordarán los tres grandes métodos educativos de aplicación mundial para luego explayarnos sobre la metodología didáctica de enriquecimiento, ofreciendo a los presentes material enriquecido para analizar y desafiarlos a elaborar adaptaciones y adecuaciones curriculares.

TRES MÉTODOS MUNDIALMENTE UTILIZADOS EN LA EDUCACIÓN DEL NIÑO SUPERDOTADO, TALENTOSO Y CREATIVO

Los tres tipos de educación más comunes para los niños superdotados / talentosos son: aceleración, agrupamiento y enriquecimiento.

ACELERACION (o estudios verticales)

La aceleración es una forma de usar el sistema establecido de grados por edades como una ventaja para los niños talentosos / superdotados. Consiste en admitir al estudiante tempranamente a un grado determinado o en permitirle que avance más rápido que lo usual a través de los grados. Este procedimiento apunta a acortar el tiempo de los programas educacionales totales.

Citaremos todos los procedimientos administrativos pero solo desarrollaremos aquellos que pueden ser aplicados en nuestro país, Argentina. Estos procedimientos son: admisión precoz en la escuela, salto de grados o años, aceleración continua, autorregulación de la instrucción, aceleración de un contenido o materia, clases combinadas, currículo compacto, currículo telescópico, mentor, programas extracurriculares, inscripción como concurrencia, ubicación adelantada, créditos escolares, diplomas, asignaturas universitarias por medio de exámenes, admisión precoz a la universidad, educación a distancia (por Internet).

Aquellos que pueden ser aplicados, y lo han sido, en nuestro país son: admisión precoz en la escuela, salto de grados o años y ubicación avanzada y aceleración de un contenido o materia.

Las ventajas son:

- Estrategia rápida y económica.
- Motivación académica de los alumnos.
- Se terminan antes los estudios y puede optar por realizar más de una carrera o estudios de postgrado.
- Las relaciones personales en la universidad suelen ser buenas porque no se basan en la edad cronológica sino en las capacidades intelectuales.
- Suelen tener una formación académica muy buena ya que su productividad y su creatividad están a nivel más alto.

Los inconvenientes mayores son:

- Socialización – Posibles dificultades en las relaciones interpersonales – puede producir rechazo de sus pares.
- Desarrollo emocional.
- Desarrollo físico (sobre todo si existe aceleración intensiva, varios cursos por encima de su edad cronológica).
- Puede producir “lagunas”.
- No reciben una enseñanza individualizada adaptada a sus dotes sino el mismo programa que los alumnos mayores con los que se ubica.
- El terminar la carrera a edades tempranas puede tener la dificultad de no encontrar trabajo.
- Optar por un campo de estudio o una carrera a una edad temprana puede ser prematuro al no estar claramente definidos los intereses.

Requisitos generales para la aceleración

Van Tassel-Baska (1986) fue uno de los primeros en sostener que la aceleración no es apropiada para todo los niños / adolescente y que la decisión de adelantar debe ser producto de un análisis minucioso de la persona en particular.

Para el salto de grado y para el ingreso temprano a la escolaridad, las formas más aplicables en Argentina, es imprescindible tener en cuenta los siguientes puntos:

- Realizar una evaluación psicológica de los niños con posibilidad de ser acelerados que tenga en consideración las habilidades intelectuales, los logros intelectuales y el ajuste socio-emocional.
- El niño debe alcanzar o superar un C.I. de 130 (aunque Terrasier marca el nivel desde 125), esto se debe a que se espera que ese niño alcance un nivel cognitivo por sobre el promedio del grado.
- El niño debe demostrar académicamente niveles de habilidad por sobre el promedio del grado deseado.
- Ausencia de problemas de ajuste emocional y social.
- Alto grado de motivación hacia la aceleración propuesta.
- Alto compromiso en la tarea.
- Buena salud física. Tener en cuenta la talla del niño para las futuras actividades deportivas e incluso su psicomotricidad fina.
- Es necesario que los padres tengan una actitud positiva frente a la aceleración y la acepten como la mejor manera de ayudarlo.
- Para efectuar la aceleración se debe elegir puntos de transición naturales.
- Es conveniente que el adelantar un grado se arregle sobre la base de una prueba. Será suficiente un período de 6 semanas como período evaluatorio y a prueba.
- El niño debe conocer que se trata de un período de prueba del cual puede surgir que definitivamente se lo acelere o que esto no suceda y vuelva a su grado de origen. Siempre explicándole que se tratará de tomar la decisión contemplando todas sus necesidades tanto intelectuales como emocionales.

AGRUPAMIENTO

Consiste en centros, instituciones o aulas con niños con características cognitivas, capacidades, habilidades e intereses semejantes que son atendidos por un currículo enriquecido y diferenciado.

Tipos de Agrupamiento

- *Agrupamiento total*: escuelas especiales. Existen países en los cuales no está contemplado en su Sistema educativo. Otros países cuentan con algunas escuelas pero son muy poca la cantidad para las necesidades de la población superdotada.
- *Agrupamiento parcial*: clases, cursos, agrupamientos flexibles por capacidad, intereses o habilidades específicas. Este tipo de agrupamiento puede asemejarse al "aula de apoyo" que atiende a niños con dificultades en clases especiales durante algún tiempo del horario lectivo, permaneciendo el resto del tiempo con sus compañeros.

Es importante aclarar que el agrupamiento total o parcial conlleva la modificación curricular. El agrupamiento podría realizarse en la misma aula y llevaría hasta la creación de centros específicos. Aquellos alumnos seleccionados para el agrupamiento pueden tener distintas edades y pertenecer a diversos grupos o niveles educativos.

Al ser una estrategia disgregadora, no es compatible con una política de integración.

Las ventajas son:

- Efectos positivos en la motivación de los alumnos
- El ritmo de aprendizaje y rendimiento es más elevado
- Oportunidad de relacionarse con alumnos de las mismas características.

Los inconvenientes:

- Los costos son más elevados que en la aceleración
- Contrariamente a la integración, impide la adquisición de recursos flexibles
- Puede verse como formación de elite
- Preparación y formación del profesorado en esta modalidad
- Problemas de tipo administrativo y organizativo.

ENRIQUECIMIENTO (o estudios horizontales)

De acuerdo al documento elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1990) "El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientación para la elaboración de adecuaciones curriculares, punto 3.5, es una estrategia educativa que consiste fundamentalmente en realizar ajustes curriculares individualizados. Presupone la realización de programas ajustados a las necesidades propias de cada alumno, permitiendo el trabajo con los compañeros de clase. Es una medida integradora que al mismo tiempo que permite una enseñanza "personalizada", es capaz de atender, además, las necesidades educativas del alumno sin separarlo de su grupo de edad y sin sobrecargar su horario lectivo.

El enriquecimiento en el ambiente de aprendizaje ofrecerá el máximo de oportunidades a cada alumno para que éste pueda desarrollar las habilidades que posee. Es necesaria la adaptación de la enseñanza a las capacidades de los alumnos, lo que exige el trabajo conjunto del profesor y el equipo técnico interdisciplinario. Conlleva la necesidad de formación de los profesionales. Las actitudes y disposición de los docentes son fundamentales y contribuyen a la optimización del progreso del niño superdotado. Esta estrategia no precisa aulas especiales, propone mantener al niño en el aula ordinaria, con el resto de compañeros, pero adaptando la enseñanza a sus necesidades e intereses. Por medio del enriquecimiento se facilita una educación heterogénea. La finalidad general de esta alternativa es asignar tareas diferenciadas, individuales y colectivas en la clase, con un ritmo y profundidad adaptados al alumno. Las necesidades educativas de estos niños demandan la presencia de una persona que los oriente en la búsqueda de información, aunque ello no implica responder a todas sus curiosidades de modo constante y completo. Se contempla el papel del profesor no sólo como un transmisor de conocimientos sino también como un mediador y facilitador del proceso de aprendizaje, sin olvidar otros aspectos.

Principios básicos para la aplicación del enriquecimiento

1. Respeto y fidelidad al currículo al ampliarlo y profundizarlo.
2. Conocimiento integral del alumno superdotado.
3. Intervención adecuada del profesor, responsable último de la adaptación.

Existen distintas formas de poner en práctica la estrategia de enriquecimiento

1- Ampliaciones del currículo:

- Se amplían los objetivos del currículo académico temporalmente apuntando a los contenidos procedimentales.
- Se promueve el trabajo individualizado y autónomo.
- Se puede apuntar a los contenidos del ciclo o abarcar otros contenidos.
- Se promueve la investigación temática.
- Se promueve la investigación de problemas reales.
- Utilización de un enfoque interdisciplinario horizontal.
- Se recomienda para alumnos con talentos específicos.

2- Adaptaciones del currículo o enriquecimiento radial:

- Se reconfigura el currículo.
- Se parte de la base de los objetivos ordinarios.
- Se establecen relaciones interáreas.
- Presupone la planificación y el conocimiento profundo y global adecuado de las diversas áreas para la correcta realización de estas adaptaciones.
- Se recomienda para alumnos superdotados y con talento creativo.

1- Enriquecimiento aleatorio:

- Predomina a motivación del alumno.
- Se organiza un currículo flexible y optativo. El alumno elige:
  - a- contenidos de un conjunto de ofertas
  - b- decide el nivel de profundidad

- El alumno es el responsable de:
  - a- Organización de los materiales
  - b- Investigación temática
  - c- Investigación de problemas reales

- Es recomendada para todo tipo de alumnos.

2- Enriquecimiento cognitivo o enriquecimiento instrumental:

- Apuntan a las estrategias de aprendizaje y a desarrollar esquemas de pensamiento.
- Es un complemento curricular
- Son contenidos instrumentales
- De esta estrategia se derivan diversos programas para "ayudar a pensar", entre otros los siguientes:
  - o Proyecto de inteligencia "Harvard"
  - o Programa de enriquecimiento instrumental (FEUERSTEIN)
  - o Programa de filosofía para niños (LIPMAN)
  - o Programas de inteligencia aplicada y práctica (STERNBERG y GARDNER).
  - o Todas aquellas estrategias que sirvan para mejorar el rendimiento cognitivo, el desarrollo metacognitivo, el pensamiento divergente y creativo, etc.
  - o Actividades para el desarrollo socio-afectivo y de habilidades sociales

Ventajas de los programas de enriquecimiento:

1- Motivación académica.
2- Socialización más normalizada.
3- Comparten actividades grupales y lúdicas con compañeros de la misma edad.
4- Estrategia más integradora.
5- Contempla el desarrollo personal del alumno en todos sus ámbitos.

Inconvenientes de los programas de enriquecimiento:

1- Requiere mayores recursos y por lo tanto tiene mayores costos.
2- Los ajustes curriculares (adaptaciones, ampliaciones, etc.) requieren del trabajo de equipo de varios profesionales: psicopedagogos, psicólogos y profesores.
3- Exigencia de infraestructura.
4- Necesita de una buena formación específica de profesores.

La implementación del enriquecimiento en la práctica

Se requiere una maestra:

- Con una organización clara, que de instrucciones y establezca objetivos claros y precisos, donde los alumnos sean conscientes del criterio de puntuación o éxito.
- Planee de antemano aquellas actividades que va a dar, donde las necesidades especiales de estos chicos sean contempladas.
- Favorezca una atmósfera confortable: humor, elogio, alegría, una actitud de entusiasmo positivo. Una maestra con altas expectativas hacia sus alumnos, capaz de elogiarlos cuando alcancen los objetivos deseados, sensible, que responde a las ideas de los alumnos.

- Permita a sus alumnos tiempo para reflexionar, que intervenga para chequear el progreso, para diagnosticar dificultades y que estimule el trabajo o las tareas.
- Encuentre oportunidades para crear una comunidad de aprendizaje en la clase, donde se acepten las similitudes y diferencias.
- Establezca una tarea común para la clase.
- La tarea debería ser diseñada de manera que cada alumno entienda lo que se le pide. Los alumnos usarán su conocimiento y entendimiento para logra el éxito de la actividad a distintos niveles.
- Aliente el aprendizaje independiente.
- Varíe entre actividades con finales abiertos y otras con tiempo pre-determinado y otras más pautadas. Utilice un amplio rango de estimulación, recursos fáciles, sensibles y accesibles: impresiones, dibujos, videos y elementos que conduzcan a la creatividad.
- Se debería esperar que los más capaces:
  - planeen y lleven a cabo un trabajo más complejo
  - usen conceptos más difíciles en el planeamiento del trabajo
  - establezcan medidas de mayor exactitud
  - complete más pasos en una investigación
  - las anotaciones resulten más precisas
  - expresen lo que han encontrado de una manera más sofisticada (mejor vocabulario)

Desafío de la maestra

1- Identificar seriamente las necesidades intelectuales de los alumnos.

2- Elaborar una planificación abierta que responda a esas necesidades especiales, y monitorear los progresos de los alumnos a través del paso del tiempo.

3- Prestar atención al alumno distinto, observar si está o no está aprendiendo. La maestra puede llevar a cabo una actividad con la intención que un niño aprenda, pero ese niño puede no estar aprendiendo porque:

- está cerrado al conocimiento
- ya ha alcanzado precisamente ese conocimiento “ya lo sabía” (con frecuencia este último caso es el que ocurre con los talentosos).

4- Es por esto que es **vital** el diagnóstico pedagógico al inicio del año escolar y el revisar regularmente el progreso de cada niño a través de la observación, y de la producción. Así se va variando o modificando la tarea que los chicos talentosos tendrán que llevar a cabo de acuerdo al desempeño obtenido, y a las dificultades que se le presentan.

5- Permitir al niño intervenir, planificar y evaluar las actividades en conjunto con los profesores.

6- La maestra es aquella que apoya al niño en la continuación o en la realización de todo nuevo trabajo individual.

El Modelo de enriquecimiento escolar (SEM)

El Dr. Joseph Renzulli, Director of the “National Research Center for the gifted and talented”, es una persona con experiencia de décadas en la puesta en práctica del enriquecimiento en los EE.UU., pertenece a la Universidad de Connecticut y ha sido uno de los principales promotores de esta dinámica en las escuelas públicas de su lugar de origen.

Renzulli nos habla que su estructura escolar se compone de 3 elementos: ***currículo regular***, ***los claustros de enriquecimiento*** y el ***continuo de servicios especiales*** En el presente Taller nos abocaremos al primero de ellos dado que apunta específicamente a la metodología áulica (Sternberg & Davidson, 1986).

El currículo regular

El currículo regular es todo lo que es parte de objetivos predeterminados y cronogramas de estudio. El currículo regular puede ser tradicional, producto de técnicas y estrategias de innovación o estar en el proceso de transición entre ambas. Y las fuerzas de autoridad han determinado que debe ser el centro del aprendizaje de los estudiantes.

La aplicación de SEM, o modelo de enriquecimiento escolar influye sobre el currículo de 3 maneras diferentes:

1. compactación
2. extensión y profundización
3. evaluación

El nivel de desafío del material requerido se diferencia a través de procesos como:

- Ajuste en el material usado para el currículo regular a través del análisis del contenido de los libros de texto para determinar que partes del material puede ser economizado evitando las prácticas repetitivas. El lema es “menos es mejor” en lo que respecta a selección de material del texto.
- Experiencias de aprendizaje más profundas. Primero para la selección del material se debe tomar en consideración edad, madurez, estudios previos y experiencias que han vivido los alumnos dentro y fuera del colegio. Luego se debe partir de contenidos curriculares concretos para luego profundizarlos. Y así avanzar a través de hechos, secuencias, clasificaciones y categorías, criterios principales y generalizaciones y teorías y estructuras.
- Al mismo tiempo que el alumno trabaja en un nivel más alto es importante volver a niveles más bajos de manera que los hechos, secuencias, etc., puedan ser entendidos en relación a un todo y no como información aislada e irrelevante.
- En el aprendizaje en profundidad la metodología apunta a que el alumno adopte una postura de investigador y no de mero aprendiz de lecciones, incluso cuando se trata de los primeros años del nivel primario. Se promueve el aprendizaje activo.

1. Compactación del currículo

Es un sistema diseñado para adaptar el currículo eliminando contenidos que el alumno ya domina y resumiendo la información según la habilidad de cada alumno. El tiempo que se gana siguiendo este sistema puede ser utilizado para proporcionar a los alumnos actividades apropiadas de enriquecimiento o aceleración.

Compactar el currículo tiene 3 objetivos:

1. Crear un ambiente de aprendizaje que proporcione más retos al alumnado.
2. Garantizar el dominio del currículo básico.
3. “Ganar tiempo” para actividades más apropiadas de enriquecimiento.

El Dr. Renzulli nos habla de un concepto importantísimo de destacar que es permitirle a los alumnos lo que el llama “comprar tiempo”. Los maestros planean que sus alumnos demoren una cierta cantidad de tiempo para aprender un concepto. En consecuencia, el tiempo que el alumno con altas capacidades no utiliza para aprehender ese concepto, ya sea porque ya lo había adquirido o porque estaba en un nivel de conceptualización más alto, el maestro le permite usarlo de una manera diferente. Este tiempo no es tiempo libre, sino es tiempo que ahorra el niño para ser usado en el desarrollo de sus propias capacidades e intereses. Al compactar comprimimos el currículo básico para ser visto en períodos menores de tiempo y así el niño “ahorra o gana tiempo” para utilizarlo en el momento de enriquecer el currículo.

¿**Cómo se procede**?

Tener en claro los objetivos del currículo. Teniendo un completo conocimiento de los contenidos y objetivos del currículo tanto de aquellos que se supone el niño debe aprender y de aquellas habilidades que tendría que alcanzar para pasar de año.

Explorar lo que ya sabe el niño a través de actividades elegidas por la maestra. Estas actividades evalúan los objetivos a alcanzar para ese tema, a través de pre-tests. A veces ocurre que no han adquirido el contenido en forma completa pero si en gran parte, en consecuencia, se compacta aquellos puntos que aun no domina.

2. Extensión del currículo

Cuando alcanza esos objetivos nos demuestra que ya ha aprendido ese tema y tiene tiempo, que volvemos a remarcar no es tiempo libre, sino tiempo para hacer algo nuevo. Se planean u ofrecen extensiones al currículo. Mientras sus compañeros hacen una actividad de acuerdo a su nivel en un área, el niño con altas capacidades haría otra de acuerdo al suyo. En general ese tiempo de elección se utiliza en actividades alternativas pero en la misma área en que se ha ganado ese tiempo. Ej: matemática. Pero puede usarse en otras áreas o en la interrelación de áreas a través de proyectos de investigación. No es conveniente usar ese “tiempo ganado” para remediar falencias en aquellas áreas donde el niño puede tener dificultades. Cuando sus compañeros trabajan en esas áreas, él debería trabajar también tratando de superar sus dificultades. Así le permitimos que capitalice ese “tiempo ganado” en actividades que tengan que ver con sus fortalezas.

Las opciones de que se dispone son: aceleración, proyectos de investigación grupal o individual, enseñanza a pares con dificultades, o involucrarse en actividades fuera de la clase que pertenecen a los servicios especiales. Una clave de estas opciones es que los estudiantes tienen alguna libertad para tomar decisiones acerca del tema y de los métodos a través del cual el tema va a ser dominado. La compactación del currículo para Renzulli debe ser vista pensada como la *organización del sentido común* porque simplemente recomienda los patrones naturales que el docente seguía ordinariamente con la instrucción individualizada o en los días del aprendizaje antes que los libros de texto fueran “inventados”.

Se elimina la práctica repetitiva, el repaso o la preparación para las pruebas standard que va a realizar la clase en general.

3. Evaluaciones

Las evaluaciones deberían estar acorde con lo aprendido por el niño y no con lo que debería aprender en ese grado. Es importante evitar evaluaciones con respuestas correctas e incorrectas y favorecer evaluaciones con respuestas abiertas, y múltiples. Además se le debería permitir al niño poder demostrar su aprendizaje en una variedad de ámbitos o formas que difieren a veces de lo que es a prueba escrita.

Algunas sugerencias para elaborar las adecuaciones curriculares

Una vez que el maestro sabe que el niño conoce un tema a tratar por la clase, se estimula al niño a trabajar con las extensiones del currículo, dándole oportunidades para extender y expandir su aprendizaje en aquellas áreas donde demuestra altas habilidades. El objetivo dista mucho de dar más de lo mismo.

- **Orientaciones respecto de las expectativas de logros**
  - Ampliar de las expectativas de logros que figuran en el currículo

- **Orientaciones respecto de los contenidos**
  - Promover la profundización e integración de los conceptos
  - Satisfacer su necesidad de profundizar sobre problemas sociales y morales

- **Orientaciones respecto de las actividades**
  - Ofrecer actividades que estimulen la imaginación y creatividad
  - Organizar actividades en pequeños grupos
  - Estimular la lectura en abundancia
  - Contactarlos con expertos en las áreas de su interés
  - Adaptar el ritmo de las actividades a las diferencias individuales
  - Proponer la realización de proyectos individuales
  - Proponerlos como tutores

- **Orientaciones respecto de la evaluación**
  - Planear evaluaciones flexibles e integrales

- **Orientaciones respecto a la selección adecuada del material didáctico**
  - Contar con el equipamiento adecuado
  - Adaptar los materiales y los elementos usuales del aula

- **Otras orientaciones para la adecuación de la intervención docente**
  - Promover la integración social
  - Adecuar las intervenciones pedagógicas a su edad cronológica
  - Estimular la revalorización y aceptación del error
  - Explicar el sentido de las tareas propuestas

En el taller veremos ejemplos prácticos de adecuaciones curriculares, ofreciendo a los presentes material enriquecido para analizar y a su vez se los desafiará a realizar adaptaciones y adecuaciones curriculares en base a planificaciones curriculares dadas.

CONCLUSIÓN

Lamentablemente la premisa: Niño talentoso en escuela común= niño aburrido, se transforma en verdadera en muchas de nuestras escuelas. Algunas veces, los niños tienen un intelecto tan brillante y fértil, que les resulta casi imposible hacer lo que, para ellos, va a la velocidad de un caracol. Se aburren cuando se ven forzados a trabajar en el mismo nivel que los demás niños de la clase. No es infrecuente que niños talentosos vayan quedando a lo largo del camino o experimenten problemas emocionales o de conducta a medida que avanzan en la escuela. Muchas veces esto hace que se encuentren perturbados emocionalmente porque se genera una enorme discrepancia entre lo que saben y lo que pueden comunicar.

Existen estrategias para abordar a los niños con altas capacidades en las instituciones educativas, lo que debemos hacer es conocerlas para poder aplicarlas en la realidad diaria y poder realizar correctas elecciones acerca de cuales son las mejores estrategias para aplicar en cada caso en particular.

Apuntamos a través de este taller a concienciar y vislumbrar la necesidad de formación del profesorado en esta temática como así también de aquellos profesionales que apoyan la labor docente en las escuelas como los psicopedagogos y los licenciados en ciencias de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Benito, Y. (1996): Desarrollo y Educación de los niños superdotados. Salamanca: Ediciones Amarú.

Benito, Y. (1990): La problemática del niño superdotado. Salamanca: Amarú.

Coriat. A.R. (1990): Los niños superdotados. Barcelona: Herder.

Gallagher, A. & Kirk. (1983): Educating exceptional children. 4ta edición. EE.UU.: Houghton Mifflin Company.

Ojemann, R.; Gallagher, J.; Peck, Mitchell Jr.J.; Goldstein, H.; Kvarateus, W.; Gngey, W. & Noar, G. (1971): La educación de los niños excepcionales. Primera edición. Argentina: Editorial Librería del Colegio.

Padrón, I. (2000): Las necesidades educativas especiales de todos los superdotados – Nenes. España: Edición personal – Serie educativa.

Prieto, Mª .D. y Castejón, J.L. (eds). (2000): Los superdotados: esos alumnos excepcionales. Málaga: Ediciones Aljibe.

Renzulli, J.S. (1977a): The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S. (1985): The school wide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S. (1986): The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (Eds.): Conceptions of giftedness (pp.3312-357). New York: Cambridge University Press.

Schlemmer P. & Schlemmer D. (1997): Challenging Projects for creative minds. EE.UU., Free Spirit Publishing Inc.

Schmitz, C. & Galbraith, J. (1985): Managing the social and emotional needs of the gifted – A teachers´ Survival Guide. United States of America: Free Spirit Publishing.

Smutmy, W. & Meckstroth (1997): Teaching young Gifted Children in the Regular Classroom. United States of America: Free Spirit Publishing.

Winebrenner, S. (2001): Teaching gifted kids in the regular classroom. United States of America: Free Spirit Publishing.

Informes gubernamentales

Ministerio de Cultura y Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000). Reglamento Escolar de las Escuelas Municipales de la Ciudad de Buenos Aires (RESOLUCION S. Ed N° 626/980). Buenos Aires: Ediciones UTE.

Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires - Consejo Federal de Cultura y Educación (1998). Documento para la concertación Serie A, N° 19 – Acuerdo Marco para la educación especial. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Servicios Generales, Departamento Impresiones.

Ministerio de Educación español. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2000). Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades. España: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (1993) Ley Federal de Educación. Pacto Federal Educativo. Buenos Aires: Departamento impresiones.

Poder Ejecutivo – Provincia de Buenos Aires (2000). Circular General N° 8. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Servicios Generales, Departamento Impresiones.

LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS CON TRASTORNOS ASOCIADOS

Yolanda Benito, Ph.D.
Dra. en Psicología por la Universidad de Nijmegen
Directora del Centro "Huerta del Rey"
Valladolid, España
Presidenta de la Federación Iberoamericana del WCGTC
c_h_rey@correo.cop.es

RESUMEN

El término de "superdotado con handicaps" se refiere a niños que tienen características de superdotación y algún tipo de discapacidad (Clark, 1992). Son considerados discapacitados aquellos alumnos que presentan una o más de las siguientes condiciones: trastornos de aprendizaje, déficit auditivo, déficit visual, trastorno neurológico, trastornos emocionales y trastornos motóricos (Whitmore y otros, 1985; Yewchuk, 1985). Alguno de los obstáculos para identificar a los niños superdotados discapacitados incluyen: el estereotipo sobre superdotado, retraso en el desarrollo, información incompleta sobre el niño, falta de desafío y carencia de pruebas o escalas apropiadas de clasificación. El problema fundamental a la hora de identificar alumnos superdotados y a talentos entre los estudiantes discapacitados es que los profesores de educación especial trabajan más sobre sus desventajas que sobre sus habilidades (Feldhusen y Jarwan, 1993).

Dentro de este grupo, los superdotados físicamente disminuidos, son los que con mayor frecuencia han sido considerados cuando se hace referencia a la superdotación oculta. Es realmente difícil que, desde el contexto escolar ordinario o desde la Educación Especial, donde se encuentran situados la mayoría de estos alumnos, sea reconocida fácilmente su capacidad superior.

Dado que existe un mayor grado de desconocimiento de niños superdotados con trastornos asociados ligados a una discapacidad psicológica, realizamos una exposición exhaustiva en este artículo, profundizando en la Psicología del niño y en los siguientes aspectos:

- *¿Puede un niño con trastornos de aprendizaje ser intelectualmente superdotado?*
- *¿Es normal que los niños superdotados sean hiperactivos?*

Si bien es habitual encontrar diversa literatura relativa a la educación o definición de los alumnos superdotados, la información sobre superdotados con trastornos asociados es mucho más escasa. Conocer las características de estos estudiantes es actualmente más crítico que antes, porque este conocimiento permitirá a los profesionales dirigirse rápidamente al contexto que da significado al problema del alumno. Esta información es más importante ahora, ya que los profesionales cuentan con las disposiciones educativas para poder ayudar a estos alumnos.

*** NOTA:** Tema adaptado del capítulo "Niños superdotados con trastornos asociados" del libro Benito, Y. (1999): **¿Existen los superdotados?** Barcelona, Praxis, Monografías Escuela Española (2001, 2ª edición actualizada y ampliada, Bilbao).

A) CARACTERÍSTICAS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE NIÑOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL Y DISCAPACIDAD FÍSICA O SENSORIAL

El presente listado ayuda a padres y profesores a reconocer superdotación intelectual en presencia de una discapacidad visual, motora o auditiva:

Estudiantes superdotados con problemas de visión:

- Ritmo rápido de aprendizaje
- Memoria superior
- Habilidades superiores de comunicación verbal y vocabulario
- Habilidades superiores en la resolución de problemas
- Producción creativa o pensamiento que podría avanzar más lentamente que niños videntes en algunas áreas académicas
- Facilidad para aprender Braile
- Gran persistencia
- Motivación por aprender
- A veces niveles de desarrollo cognitivos más bajos que niños videntes
- Excelente capacidad para la concentración (Whitmore y Maker, 1985).

Estudiantes superdotados con dificultad física:

- Desarrollo de habilidades compensatorias
- Creatividad en encontrar maneras alternativas de comunicarse y finalizar tareas
- Impresionante bagaje de conocimientos
- Habilidades académicas avanzadas
- Memoria superior
- Habilidades excepcionales en la resolución de problemas
- Rápida aprehensión de ideas
- Capacidad de lucha por alcanzar las metas
- Mayor madurez que niños de su misma edad
- Buen sentido del humor
- Persistencia, paciencia
- Motivación de logro
- Curiosidad, insight
- Autocrítica y perfeccionismo
- Desarrollo cognitivo que podría no basarse en experiencias directas
- Posible dificultad con las abstracciones
- Posible logro limitado debido al ritmo de trabajo (Cline y Schwartz, 1999; Whitmore y Maker, 1985; Willard-Holt, 1994 y 1999).

Estudiantes superdotados con problemas de audición:

- Desarrollo de habilidades de habla y lectura sin instrucción previa
- Temprana capacidad para la lectura
- Excelente memoria
- Habilidad para funcionar en el emplace escolar habitual
- Rápida aprehensión de ideas
- Alta capacidad de razonamiento
- Actuación superior en la escuela

- Amplio rango de intereses
- Modos no tradicionales de conseguir la información
- Uso de habilidades de resolución de problemas en situación diaria
- Retraso en la obtención de conceptos
- Automotivante
- Buen sentido del humor
- Disfrutan manipulando el ambiente
- Intuición
- Ingeniosos en la resolución de problemas
- Habilidades de lenguaje simbólico -diferente al sistema de símbolos- (Cline y Schwartz, 1999; Whitmore y Maker, 1985 y Willard-Holt, 1999).

En mi experiencia, tan sólo he tenido la posibilidad de conocer a un alumno superdotado sordo, cuando trabajé como psicóloga del Colegio de Sordos de Valladolid. Adrián era un niño muy estimado por sus profesoras y compañeros. A diferencia de éstos, se relacionaba también con niños oyentes. Además, cuando terminó la etapa escolar fue capaz de integrarse y seguir estudios en un Centro de Formación Profesional sin ningún tipo de apoyo para sordos. Asistió al Centro "Huerta del Rey" durante un tiempo, gustándole fundamentalmente jugar al ajedrez.

En Estados Unidos se prestan servicios especialmente adaptados a los superdotados disminuidos mediante programas conocidos con el título de RAPYHT (Retrieval and Acceleration of Promising Young Handicapped and Talented) recientemente desarrollados bajo la égida del departamento de educación de los disminuidos (Coriat, 1990).

B) CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS CON TRASTORNOS PSICOLÓGICOS: TRASTORNOS DE APRENDIZAJE, Y TRASTORNOS DE DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD: ESTUDIO DE CASOS.

Los alumnos superdotados al igual que los demás niños pueden sufrir distintos trastornos que les impida un adecuado rendimiento académico y un desarrollo social y emocional ajustado. El desequilibrio interno y social del niño superdotado puede ser fuente de problemas, lo que no quiere decir que deba considerarse en sí como anormal. Sin embargo, sí puede suscitar la aparición de conductas más patológicas: los niños superdotados parecen estar sobrerrepresentados en la población de niños con problemas (Prat, 1979). Los síntomas más frecuentemente encontrados son la inestabilidad y el paradójico fracaso escolar (Ajuriaguerra y Marcelli, 1987).

Los superdotados con condiciones discapacitantes forman un grupo principal de jóvenes infraatendidos e infraestimulados (Cline y Schwartz, 1999). El foco de las adaptaciones para sus discapacidades puede excluir el reconocimiento y desarrollo de sus capacidades cognitivas. No es raro, pues, encontrar una discrepancia significativa entre la media del potencial académico de estos estudiantes y su actuación real en el aula (Whitmore y Maker, 1985). De cara a que estos niños alcancen su potencial, es necesario que sus fuerzas intelectuales sean reconocidas y educadas, al mismo tiempo que sus discapacidades adaptadas apropiadamente (Willard-Holt, 1999).

Esta recopilación de casos ha surgido fruto de la formación, investigación y experiencia. Pienso que la lectura de informes de casos reales puede ser un método efectivo y ameno para adquirir conocimientos sobre los diferentes tipos de alumnos superdotados con trastornos asociados. En este artículo se ha puesto especial interés en que las descripciones de los casos incluyan toda la información disponible que pueda resultar necesaria para efectuar el diagnóstico. El procedimiento para llevar a cabo el diagnóstico fue en un primer momento la realización de una entrevista con los padres y el hijo, posterior evaluación del niño en varias sesiones y cumplimentación de cuestionarios por parte de los padres y tutor del niño. Para ver las técnicas empleadas remitimos al libro de "Inteligencia y algunos factores de personalidad en niños superdotados" (Benito, 1997). En los casos tan sólo se expondrán los resultados considerados más oportunos para ilustrar los mismos. Se ha disfrazado, lógicamente, la identidad de los niños alterando el nombre. Cada caso va seguido de una discusión sobre nuestro diagnóstico diferencial elaborado según los criterios de la cuarta edición del "Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR)". Estas discusiones se centran en el diagnóstico diferencial y no en las implicaciones terapéuticas del mismo que serán abordadas en otra publicación.

A pesar del aumento de fiabilidad que representa la utilización de criterios diagnósticos, sigue siendo inevitable algún grado de ambigüedad. Confío en que el lector considerará seriamente las formulaciones, pero no las tomará como infalibles.

1) Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)

En la actualidad, uno de los diagnósticos diferenciales más frecuente es el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y otra conducta de mucha energía. Este tema es mucho más marcado en los niños superdotados, ya que su conducta muy intensa, con gran curiosidad, a menudo exacerbada por la falta de motivación en clase, puede simular un TDAH y ser sumamente exasperante para los maestros y para los propios padres. Por otra parte, un TDAH verdadero no es incompatible con elevada capacidad (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

En el TDAH se dan dos conjuntos de síntomas: falta de autocontrol de la atención y una combinación de comportamientos hiperactivos e impulsivos... Es muy posible que se acabe descubriendo que la raíz estriba en el deterioro de la inhibición conductual y del autocontrol... Los niños con TDAH no pueden controlar las respuestas a su entorno. Esta falta de control les hace ser hiperactivos, dispersos e impulsivos (Barkley, 1998).

Al igual que suele ocurrir con los niños superdotados, los niños con TDAH muestran desde los primeros días de nacimiento un desarrollo precoz a nivel motórico, levantando la cabeza o reptando en la cuna. El enorme interés por temas concretos y las dificultades de seguimiento de las clases, unido al déficit a la hora de saber relacionarse con sus iguales, son con frecuencia comunes a los niños con sobredotación intelectual y a los niños con TDAH, siendo causa de confusión entre los padres y educadores.

La siguiente lista refleja las similitudes entre la superdotación y el TDAH.

<u>Características de superdotados que se aburren:</u>

- Pobre atención
- Poca tolerancia para la persistencia en las tareas que consideran irrelevantes

- Empiezan muchos proyectos, pero terminan muy pocos
- El desarrollo del juicio se retrasa por detrás del crecimiento intelectual
- Pueden dirigir conflictos de poder con las autoridades
- Alto nivel de actividad, pueden necesitar menos horas de sueño
- Dificultades en restringir su deseo de hablar, pueden interrumpir a los demás
- Cuestionan normas, costumbres y tradiciones
- Olvidan las tareas y pierden los trabajos, son desorganizados
- Pueden aparentar ser descuidados
- Alto sentido de crítica

No muestran problemas de comportamiento en todas las situaciones (Cline y Schwartz, 1999; Webb y Latimer, 1993; y Willard-Holt, 1999).

La clave para distinguir entre los dos grupos es la perseverancia de los comportamientos “externos”. Si la actuación es específica a ciertas situaciones, el comportamiento del niño es más probable que sea debido a su superdotación; mientras, que si el comportamiento es consistente a todas las situaciones, el comportamiento del niño es más probable ser debido a TDHA. También es posible que un niño presente ambas condiciones (Willard-Holt, 1999).

Por otro lado el diagnóstico de TDAH también se ve afectado por la superdotación. Silverman (1998) apreció que algunos profesionales asumen erróneamente que el niño que demuestra atención sostenida, como suele ser el caso de los niños superdotados cuando realizan una actividad que les interesa mucho, no pueden tener TDAH. La condición de una atención fija, puede también describirse como “hiperfoco”, el cual los sujetos con TDAH frecuentemente experimentan (Hallowell y Ratey, 1994; Kaufmann, Kalbfleisch y Castellanos, 2000).

Las actividades que son continuamente reforzadas y las automáticas, tales como juegos de video u ordenador o la lectura por placer, no diferencian a los niños con TDAH, por cuanto realizan tareas sin esfuerzo (Borcherding y otros, 1988; Douglas y Parry, 1994; Wigal y otros, 1998). Por la naturaleza de la superdotación, el rango de tareas que son percibidas como “sin esfuerzo” es más amplio para los niños superdotados. Sin embargo, el TDAH no se caracteriza por una incapacidad para mantener la atención, sino más por la incapacidad de regular apropiadamente la aplicación de la atención en las tareas que no son intrínsicamente reforzantes y/o requieren esfuerzo.

Cuando se realiza la evaluación e identificación y el niño en cuestión es superdotado, es necesario incluir en el proceso de evaluación un especialista en superdotación, de forma que el comportamiento del niño pueda ser comparado con niños de similares características (Silverman, 1998).

El aceptar que un niño puede ser a la vez superdotado y tener TDAH, y el explorar como estas condiciones interactúan en cada individuo, será la manera más productiva de enfocar su enseñanza adecuadamente.

Pero ahora vamos a hablar del caso, en el que los padres pueden observar la hiperactividad del niño como consecuencia de su elevada capacidad, siendo dos problemas distintos; para ello vamos a referirnos a un niño que fue diagnosticado de superdotados (sobredotación intelectual) con trastorno de déficit de atención con hiperactividad según el DSM-IV (Pichot, 1995).

La superdotación intelectual no tiene por qué ir unida, puesto que no se da en todos los niños ni con la misma intensidad, a la labilidad emocional, ni a dificultades para establecer amistad, ni a incapacidad para realizar tareas monótonas.

Los niños con sobredotación intelectual no tienen por qué presentar conductas desadaptativas a nivel familiar. Generalmente saben comportarse con normalidad en los diferentes ambientes sociales, no necesitan continuamente estar hablando o moviéndose, muestran tolerancia a la frustración generalmente acorde con la edad, suelen ser perfeccionistas en las tareas que les interesa, son capaces de planificar tareas a realizar a largo plazo, no son propensos a accidentes pues suelen ser conscientes de los peligros y prudentes, saben escuchar, aunque a veces no presten atención y no necesariamente necesitan estar de una forma continuada hablando.

Miguel, es un niño de 7 años y dos meses que acude en Diciembre de 1996. Los padres de Miguel consultan sobre su hijo por presentar desadaptación en el ámbito escolar y por un informe previo que apunta a niveles altamente superiores intelectualmente.

Desarrollo y primeros aprendizajes. Embarazo con amenaza de aborto desde el quinto mes de gestación, lo que obligó a la madre a permanecer en reposo hasta el parto. La madre fue tratada con Prepar. Parto normal. Lactancia natural durante cinco meses. Curiosamente a los pocos días del nacimiento, de 18:30 a 19:15 se mostraba muy inquieto y desazonado.

En cuanto a enfermedades y trastornos hay que reseñar divertículos desde el nacimiento y varicela. Desarrollo motor normal. Desarrollo del lenguaje precoz: al año hablaba claro y hacía frases, con 2 años mantenía una conversación. Control de esfínteres diurno normal. Enuresis nocturna primaria hasta la actualidad. Miguel antes de los 2 años conocía los colores, al año y medio empezó a reconocer letras, antes de los 2 años y medio contaba hasta 10 y sabía el abecedario. El vocabulario ha sido adelantado. Empezó a leer a los 2 años y a los 3 leía un libro con facilidad.

Historia familiar. Los padres describen a su hijo como un niño con brillante imaginación, poco tolerante a las frustraciones, sensible, afectuoso y maduro. La conducta familiar es descrita como desadaptativa, se muestra muy inquieto, desordenado, vago y está como distraído. Presenta dificultades para comer, tiene pesadillas y muchos miedos incluso de día y dolores de vientre por la noche. La madre estaba muy angustiada porque consideraba poco normales las conductas de su hijo y, por otra parte, no le veía feliz ni en lo referente a la enseñanza del Colegio ni a la relación con los otros niños que con frecuencia le pegaban o se reían de él. La madre ha observado que Miguel es capaz de realizar sumas o problemas complejos, en cambio tiene mayor dificultad en realizar tareas sencillas.

La familia está compuesta por los padres y Miguel, siendo éste por lo tanto hijo único del matrimonio. Los padres manifiestan estar, por lo general, de acuerdo sobre la manera de educar a su hijo. Los estudios alcanzados por los padres son medios y los recursos suficientes.

Historia escolar. Fue a la guardería a los 3 años y no se adaptó; estuvo mes y medio y durante ese tiempo no dormía y lloraba constantemente. Fue al Colegio en 2º de Infantil y se adaptó sin dificultad. Cuando entró sabía leer perfectamente, escribir con mayúsculas y tenía la noción de suma y resta. Durante ese curso el niño no aprendió nada y se fue desmotivando: “no le dejaban hacer ninguna otra actividad, el niño se aburría en clase y en los siguientes cursos la situación fue agravándose, parecía que iba retrocediendo, en el Colegio no terminaba las fichas y escribía mal”.

Este año, dadas las dificultades comentadas con anterioridad, los padres le cambiaron de Colegio y parece que va algo más contento. Según su profesora actual a Miguel le gusta hacer las actividades bien y es muy perfeccionista, si no sabe hacer una cosa bien no la hace y se pone nervioso. Su profesora dice que es un niño muy protegido, muy precavido y que no se arriesga, se despista con facilidad y crea un mundo aparte. Normalmente es muy lento en la realización de las tareas, le gusten o no. Le cuesta mucho terminar sus trabajos y se distrae. Con frecuencia quiere contar cosas, más que preguntar, cuenta todo, no saca ideas principales. Tiene dificultades en motricidad fina y gruesa. Desde que empezó la guardería el niño tiene muchos miedos y pesadillas. Cuando sale del Colegio, en casa se muestra agresivo y excitado. Por lo general, en relación al Colegio manifiesta desgana y miedo. Está en el curso que le corresponde y asiste con normalidad.

Socialización. Miguel es un niño que se relaciona con todo tipo de niños, mayores o pequeños, pero no con los de su clase, con éstos tiene dificultades, “en clase le pegan y no es capaz de defenderse”. En sus relaciones con los demás, suele tener dificultades, es vergonzoso y se muestra en grupo como uno más y otras veces como arrinconado. Según su profesora se relaciona poco con los niños, es muy sociable pero sólo con las personas mayores. En el Colegio si le pegan no es capaz de defenderse.

Conductas durante la exploración. Miguel se adapta a la situación de evaluación. Colabora en todo lo que se le pide. Es sociable, educado, muy afectuoso, inquieto y muy comunicativo. Tiene una gran riqueza de vocabulario. Muestra interés por todo. Evidencia creatividad y demuestra un gran afán por proponer alternativas a todas las actividades que se le presenta. Le cuesta mantener la atención sobre la tarea a realizar viendo en ella continuas posibilidades de modificar la misma. Es necesario continuamente centrarle la atención en la tarea. No le gusta confundirse y siente temor ante la posibilidad de hacer una tarea de forma incorrecta. Ante las tareas difíciles es poco perseverante.

Los repertorios básicos de conducta para el aprendizaje escolar están desarrollados. Emplea el contacto ocular, cumple órdenes y permanece un tiempo prolongado con el adulto. La capacidad de atención y concentración depende en cierta medida de la tarea a realizar. No es capaz de llevar a cabo de forma independiente ninguna tarea. Necesita, como se ha dicho anteriormente, la supervisión constante del adulto.

Resumen de la integración de resultados. La capacidad de atención y concentración sostenida es normal-baja correspondiendo a una edad equivalente de 6 años y diez meses (Subtest de Retención de Dígitos, PT= 10). La rapidez asociativa es baja, correspondiendo a una edad equivalente de 6 años y dos meses (Claves, PT= 8). Esta prueba está muy relacionada con el rendimiento escolar pues nos habla de la rapidez para escribir. La diferencia entre Claves y las demás pruebas del WISC-R son estadísticamente significativas a nivel de confianza del 5% puesto que, por lo menos, hay menos de 5 unidades de puntuación típica en comparación con Información, Comprensión, Aritmética, Semejanzas, Vocabulario o Cubos, lo cual puede indicar problemas motores y escaso control del lápiz. No se han considerado problemas perceptivos pues en las pruebas relacionadas con esta área se observó buena capacidad en el niño.

En las distintas pruebas psicométricas de inteligencia, alcanzó los siguientes resultados: Stanford, CI= 140; WISC-R, CI= 140; MSCA, C.G.I.= 132. La Edad Mental en el Stanford es de 10 años y cuatro meses. La capacidad de razonamiento abstracto es muy alta, Miguel puede aprender de forma rápida y manejar dicha información de forma correcta (Raven Color, CENTIL 95 baremo correspondiente a alumnos de 10 años y medio). En Inteligencia Práctica alcanza un CIP de 127. En comprensión y fluidez verbal su edad aproximada es de 10 años y seis meses.

Basándonos en el conjunto de la valoración Miguel **es diagnosticado como un niño de inteligencia superior, superdotado (sobredotación intelectual)** con excepcional capacidad para el aprendizaje, buena memoria visual y alta capacidad para las matemáticas, observándose en la resolución de los problemas matemáticos emergencia de la capacidad metacognitiva, esta no suele aparecer de forma masiva hasta la edad de la adolescencia y mejora de la capacidad del pensamiento. Miguel, igualmente destaca en las tareas que implican orientación y estructuración espacial.

A nuestro juicio diagnóstico, considerando el DSM-IV-TR, padece además un Trastorno por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador tipo combinado. Miguel no presta atención suficiente. Los síntomas empeoran en situaciones que exigen atención, esfuerzo sostenido mental o que carecen de atractivo, por ejemplo, escuchar al maestro en clase o hacer los deberes. Los signos de trastornos pueden ser mínimos o nulos cuando se halla bajo un control muy estricto, en una situación nueva, dedicado a actividades interesantes, en una situación relacional uno a uno, por ejemplo, durante la evaluación o mientras experimenta gratificaciones frecuentes por el comportamiento adecuado. Los síntomas tienden a producirse con más frecuencia en situaciones de grupo. Las características asociadas son baja tolerancia a la frustración, arrebatos emocionales, testarudez, labilidad emocional, rechazo de compañeros y baja autoestima.

Miguel comete errores por descuido en las tareas escolares. A menudo parece tener la mente en otro lugar, no sigue instrucciones ni órdenes, y no llega a completar las tareas escolares e interrumpe frecuentemente las tareas que está realizando. En las situaciones sociales expresa cambios en la conversación o no escucha a los demás, se muestra inquieto, habla excesivamente e interrumpe continuamente a otros.

Los padres sufren por parte del profesorado continuas quejas sobre el niño, que no saben como resolver y se sienten culpables e incomprendidos. La primera maestra de Miguel comentaba a los padres que era un niño sobreprotegido y dependiente, y que esta era la causa de su conducta. Por otro lado, los padres no saben cómo afrontar el problema de su hijo pues son conscientes de que dada la impulsividad y falta de atención del niño a veces no es consciente del peligro, por ejemplo, cuando le llevaban a natación tenía que pasar alguno de ellos a vestirlo pues era incapaz, o desatarle los cordones de los zapatos que éste había atado de forma incorrecta para evitar que rodara por la escalera. Posteriormente Miguel fue visto por la Unidad de Salud Mental donde se le realizó un EEG con el siguiente resultado: “Déficit de maduración bioeléctrica cerebral sobre región posterior del hemisferio izquierdo”.

Los niños hiperactivos suelen ser juzgados con mucha frecuencia tanto por los padres como por los profesores, como vagos e irresponsables, pues les extraña que ciertas tareas las realicen bien y rápidamente y otras no, o que una tarea un día la realice y al siguiente no. Pero este comportamiento no es aleatorio, depende de

que la tarea sea novedosa, del interés del niño por la misma y que no requieran un esfuerzo sostenido. En el caso de los niños con sobredotación intelectual, el ambiente académicamente poco estimulante acentúa el problema de desadaptación del niño. Con frecuencia estos niños son maltratados por el agotamiento y frustración que provocan en los adultos.

Desafortunadamente, muchas personas creen que nuestra autodisciplina, nuestro autocontrol y nuestra voluntad están bajo nuestro mando. Por consiguiente, a los niños sin autocontrol se les ve como si no quisieran controlarse (son malas semillas), o como si no hubieran aprendido a controlarse (sus padres les ven como indisciplinados). Francamente esta visión está caduca. La ciencia nos está demostrando que hay factores neurológicos (del cerebro) que contribuyen al autocontrol y a nuestra voluntad, junto con el aprendizaje y la educación. Y cuando estos sistemas cerebrales funcionan de forma inadecuada o se dañan, los niveles normales de autocontrol y de fuerza de voluntad son imposibles. Estudiar el TDAH es tener una visión de la voluntad en sí misma y de cómo se convierte en un agente tan poderoso para controlarnos a nosotros mismos. Utilizar el autocontrol para dirigir la conducta hacia el futuro es algo específicamente humano. Creo que los que tienen un TDAH sufren un deterioro en el desarrollo de esa facultad. Como resultado de esto, *tener un TDAH es tener una voluntad dudosa o debilitada (Barkley, 1999).*

Personalmente considero al igual que Barkley que la hiperactividad es la incapacidad de ejercer voluntariamente un acto, es el ambiente el que controla al niño, el comportamiento es regido por la situación externa. En los superdotados la hiperactividad es más mental que física.

Un programa óptimo para los alumnos superdotados con TDAH deberá proveer “complejidad” y “cambios” para enriquecer la superdotación del estudiante y “apoyo” y “estructuración” para contener el TDAH.

Incluso en el mejor ambiente educativo, con adecuados profesores, la mayoría de los estudiantes que tienen un TDAH, incluso los superdotados, necesitan ayuda adicional. La medicación continúa siendo el modelo de tratamiento más investigado y comúnmente recomendado para el TDAH en los Estados Unidos. Los fármacos tienen efectos beneficiosos que son observados a corto plazo del 70 al 80% de los niños con TDAH (Spencer y otros, 1996), con una respuesta ligeramente menor en niños con TDAH tipo predominante de falta de atención. Los beneficios de estos fármacos incluyen una reducción de los síntomas de falta de atención, impulsividad e hiperactividad, así como una mejora del funcionamiento motor, social y emocional.

Aunque los estimulantes producen de leves a moderados efectos secundarios, tales como la supresión del apetito, dolores de cabeza, irritabilidad y problemas de sueño, estos normalmente desaparecen al cambiar la dosis o el fármaco (Miller y Castellanos, 1998).

Los efectos a largo plazo de los estimulantes parecen ser benignos, aunque un estudio longitudinal señaló la posibilidad de que usar medicación estimulante en la infancia podía ir asociada a un mayor riesgo posterior de fumar y abusar de los estimulantes (Lambert y Hartsough, 1998), otras investigaciones encontraron que los fármacos estimulantes disminuyen el riesgo posterior del abuso de sustancias (Biederman y otros, 1999; Paternite y otros, 1999).

Ya que los fármacos estimulantes no “curan” el TDAH y no están absolutamente libres de riesgo, su uso debería estar reservado sólo para aquellos sujetos cuyo deterioro es significativo y para aquellos a quienes los programas

comportamentales y psicosociales, y las adaptaciones académicas, no les han reportado los beneficios adecuados (Overmeyer y Taylor, 1999). Basado en la más extensa oferta en la modalidad de tratamiento del TDAH, Taylor argumentó que incluso en culturas de "baja-medicación", como ocurre en la mayoría de los países europeos, a los niños con respuestas no óptimas a acercamientos comportamentales, también, deberían ofrecérseles la solución farmacológica (Taylor, 1999).

La probabilidad de desarrollo de este desorden en los niños triplican de lejos las de las niñas, por la razón presumible de que los varones presentan una mayor propensión genética a los trastornos del sistema nervioso (...). Las pautas del comportamiento típicas del TDAH empiezan a manifestarse entre los 3 y los 5 años (...). Los afectados por este desorden son muchísimos. Abundan los trabajos que cifran su incidencia entre el 2 y el 9% (Barkley, 1998).

Según el DSM-IV-TR, la prevalencia del trastorno se sitúa en el 3% y el 5% en los niños de edad escolar, con proporciones de varones y mujeres que oscilan entre 4:1 y 9:1, en función de si la población es general o clínica. En los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad pueden presentarse una elevada prevalencia de trastornos de estado de ánimo, trastornos de ansiedad, trastornos de aprendizaje y trastornos de comunicación.

Las Características de estudiantes con TDAH son las siguientes:

- Difícilmente mantienen la atención
- Persistencia disminuida en las tareas no teniendo consecuencias inmediatas
- Con frecuencia pasan de una tarea incompleta a otra nueva
- Impulsividad, pobre demora de gratificaciones
- Dificultad en regular o inhibir el comportamiento en situaciones sociales
- Más activos, necesitan menos descanso que otros niños
- Con frecuencia hablan excesivamente
- Con frecuencia interrumpen a otros
- Dificultad en adherirse a las normas
- Con frecuencia pierden cosas necesarias para sus tareas o deberes escolares
- Podrían aparentar no estar atentos a los detalles
- Alto sentido de la crítica
- Los problemas de comportamiento aparecen en todas las situaciones, pero en algunas son más severos
- Variabilidad en su actuación en las tareas y en el tiempo empleado para completarlas (Barkley, 1990; Cline y Schwartz, 1999; Webb y Latimer, 1993).

Sobre las posibles causas del trastorno, aunque, tal y como dice Barkley (1998) se ignoran, la mayoría de los investigadores creen que nos hallamos ante un trastorno poligénico, donde participa más de un gen.

En las investigaciones realizadas por Helene Gjone y Jon M. Sundet de la Universidad de Oslo en colaboración con Jim Stevenson de la Universidad de Southampton hallaron que el TDAH presentaba una heredabilidad del 80%, ello significaba que hasta el 80% de las diferencias en atención, hiperactividad e impulsividad entre los sujetos con TDHA y los que no lo padecía denunciaban una raíz genética.

Entre los factores no genéticos vinculados al TDHA se ha venido citando el nacimiento prematuro, el consumo materno de alcohol y tabaco, la exposición de altos niveles de plomo en la temprana infancia y las lesiones cerebrales, especialmente las que atentan contra el córtex prefrontal. Ahora bien todos estos factores aunque se den juntos, sólo pueden explicar de un 20 a un 30% de los casos con TDHA, y de las chicas un porcentaje aún menor. Contrariamente a la creencia popular, ni factores dietéticos, tales como la cantidad de azúcar que consume el niño, ni un entorno familiar de pobreza se ha demostrado que contribuyan al TDHA.

2) Trastornos del Aprendizaje

Según Robinson y Olszewski-Kubilius (1997), por las mismas razones que otros niños, los superdotados también pueden tener irregularidades para adquirir habilidades académicas: carga genética, prematuridad o brechas en la instrucción. Con frecuencia no se les detecta ya que los niños emplean estrategias compensatorias en el nivel del grado, pero muy por debajo del nivel posible, con la consiguiente pérdida de confianza y entusiasmo por la escuela. Algunos niños superdotados leen bien pero tienen problemas para reconocer lo leído, otros tienen dificultades para las operaciones matemáticas pero se manejan bien con los temas de historia y viceversa, el deletreo puede ser desordenado o pueden escribir bastante mal y de mala gana. Cualquiera que sea el problema, se debe intentar una solución y proveer los medios para lograrla, por ejemplo, el empleo de calculadora, grabadoras o computadoras. Estos niños frecuentemente se desaniman mucho por su falta de éxito en las tareas académicas y se desconectan irreparablemente.

La mayoría de los estudiantes aparentan ser inteligentes pero tienen importantes dificultades con las tareas académicas. Su trabajo puede ser inconsistente, y haber gran variabilidad en la actuación en diferentes áreas tales como lectura y aritmética (Yewchuk y Lupart, 1993).

Por ejemplo, los niños malos lectores con CI alto no son diferentes de los malos lectores con CI bajo. Un nivel cognitivo incluso elevado no es suficiente para compensar el déficit (Siegel y otros, 1997).

La principal definición característica de las dificultades de aprendizaje en el aula es la discrepancia entre las medidas de aptitud y logro. Ya que algunos niños con excepcional talento pueden desarrollar estrategias compensatorias, sus dificultades pueden ser apreciadas sólo si son muy severas... Los estudios de niños superdotados con dificultades de aprendizaje, generalmente, han confirmado los comentarios informales de profesores y padres acerca de la discrepancia entre el alto potencial en razonamiento abstracto, la resolución de problemas, el insight y comprensión, y la baja actuación en áreas académicas tales como la lectura (Yewchuk y Lupart, 1993).

Según el DSM-IV-TR, el apartado de trastornos del aprendizaje incluye trastornos en la lectura, trastornos del cálculo, trastornos de la expresión escrita y trastornos de aprendizaje no especificado.

Rodrigo acudió a consulta a la edad de 9 años y diez meses cuando finalizó 4º de Primaria, en Junio de 1996, por presentar baja motivación escolar, conductas inadaptadas y elevado nivel intelectual, habiendo sido diagnosticado ya anteriormente como alumno con sobredotación intelectual.

Desarrollo y primeros aprendizajes. Embarazo y parto normal. La puntuación en el Test de Apgar fue de 9 al primer minuto y 10 a los cinco minutos. Desarrollo social, motor y del lenguaje, normales. Desarrollo esfinteriano tardío, enuresis nocturna secundaria desde los 3 años hasta los 8.

Aprendió a leer a los 5 años y desde entonces ha mostrado un interés mínimo por la lectura y baja velocidad lectora. Ha manifestado atención precoz por el tiempo, comenzando a contarle en horas a los 5 años. Durante el desarrollo no se han observado dislalias evolutivas y sí ambidextrismo.

Historia familiar. La conducta del niño durante estos últimos años ha ido cambiando y actualmente es descrita por los padres como desadaptativa: es desobediente, vago, desordenado, miedoso, contestón, discute continuamente, pega a otros y coge rabietas injustificadamente. La familia está compuesta por los padres, Rodrigo y su hermana pequeña, Elisa, de 5 años con la cual se lleva bien la mayoría de las veces pero de la que en ocasiones siente celos. Los padres manifiestan estar frecuentemente en desacuerdo sobre la manera de educar a sus hijos. Los estudios alcanzados por los padres son universitarios por parte del padre y elementales por parte de la madre. El padre trabaja como agente comercial y la madre es ama de casa. Los recursos son suficientes para cubrir las necesidades básicas de la familia.

Historia Escolar. No fue a la guardería. Comenzó la etapa escolar a los 4 años. Fue muy contento el primer día pero a los diez días ya no quería ir, “era hacer el tonto, saltar como un canguro”.

En 1º y 2º de Preescolar realizaba los trabajos aunque se mostraba vago, pero ha ido cada vez a peor. El Curso pasado estuvo él sólo en una mesa todo el año. La profesora de 2º de Primaría decía que ‘necesita una profesora para él sólo’. Había observado en los trabajos que juntaba palabras al escribir y omitía letras, generalmente vocales, tenía una letra desigual y una escritura deficiente, le costaba entender lo que preguntaban en los ejercicios, fallaba en la lectura comprensiva, se distraía con facilidad y era lento trabajando. Con frecuencia se levantaba a sacar punta al lápiz, se fijaba en lo que hacía algún compañero y lo copiaba. La profesora dudaba de las capacidades del niño. La psicóloga escolar había observado que Rodrigo tenía una visión disminuida de sí mismo, buscaba el soporte emocional de la tutora a la que consideraba como su mejor amiga dentro del aula, intentaba ganársela con dibujos, copiando las tareas de los demás, a los que veía adaptados..., trataba de lograr el éxito por estos medios, pero la tutora no le aceptaba sus regalos, que veía como chantaje y le reprendía por copiar y no esforzarse, creando en el niño fracaso y desorientación.

Normalmente, el primer trimestre va bien, pero luego se aburre y va de mal en peor. A lo largo de 2º de Primaria le sacaron a clases de apoyo 4 ó 5 días. Durante estos dos últimos cursos, 3º y 4º de Primaria, si bien el niño los ha superado, no ha recibido ninguna clase de apoyo ni se ha llevado a cabo ningún tipo de adaptación. La psicóloga escolar ha insistido sobre la necesidad de que Rodrigo tuviera una Educación Especial. El niño opina que ir al Colegio es ir a perder el tiempo. Con relación al Colegio manifiesta desgana, agresividad y crítica. Está en el curso que le corresponde, asiste con normalidad y siempre tiene una disculpa para sus fracasos.

Socialización. Rodrigo es muy sociable, pero tiene dificultades al relacionarse con niños de su edad. Dice que sus mejores amigos son el Sr. cura y

otros profesores de 30 ó 35 años. Le gusta pasar parte del tiempo solo o con niños mayores que él. En sus relaciones con los demás, por lo general, se gana fácilmente nuevos amigos y se muestra en grupo como uno más y otras veces como líder, cuando está jugando siempre intenta mandar a los amigos: “tráeme..., haz esto o lo otro..., etc.”

Conductas durante la exploración. Rodrigo se adapta a la situación de evaluación. Muestra poca motivación y poca tolerancia a la frustración en las tareas relacionadas con los aprendizajes instrumentales (lecto-escritura). Su nivel de vocabulario es alto. El grado de atención y concentración es bueno. Durante la valoración se observó que Rodrigo tenía diferentes tics en los ojos. Normalmente es reflexivo y perseverante. Cuando comete errores siempre tiene una excusa, por ejemplo, en las pruebas instrumentales que fueron las que menos le motivaron, comentaba ante sus errores: “no me he fijado, pero si me fijo lo hago bien”.

Resumen de la integración de resultados. Inteligencia superior (WISC-R, CI= 136; Stanford, CI= 132; Raven General Centil 90 en el baremo de niños de 11 años). La Edad Mental en el Stanford es de 13 años y diez meses. En inteligencia práctica obtiene un CIP.= 146, lo que nos indica unas aptitudes extraordinarias.

En todas las pruebas del WISC-R menos en una, Claves, obtiene puntuaciones superiores a lo esperado para su edad cronológica. Rinde por debajo de sus posibilidades en tareas que requieren rapidez asociativa (Claves, PT= 10, edad equivalente a 9 años y diez meses), que es una prueba en conexión directa con la capacidad para leer y escribir, puesto que es el reconocimiento y utilización de símbolos gráficos. Existen diferencias significativas de rendimiento entre las pruebas verbales y las manipulativas o de ejecución (CIV.= 145, CIM.= 118). Rodrigo es un niño con elevada capacidad intelectual, pero con torpeza motriz, mala lateralización y desorientación espacio-temporal, lo que explica que sus puntuaciones más bajas estuvieran en la ordenación de historias y rompecabezas. El alto nivel de inteligencia general compensa en cierta medida su déficit perceptual.

La memoria visual y habilidades visoconstructivas son muy elevadas, correspondiendo a una edad equivalente de 12 años (TRVB, PDA= 5, PDE= 8), según el número de respuestas correctas obtenidas y según la valoración de los errores.

La aptitud visomotora es muy baja, lo que confirma la insuficiente madurez visomotora y la dificultad de percepción espaciales, así como la imposibilidad de reproducción gráfica de algunos modelos. Rodrigo comete rotación en la figura A y en la figura 3 (número de errores esperados= 1.6, obtenidos= 4, correspondiendo a una edad aproximada de 8 años).

En comprensión verbal alcanza una edad aproximada de 11 años (Peabody, intervalo confidencial de edades equivalentes de 10 años y once meses a 12 años y dos meses).

En las pruebas psicopedagógicas de aprendizajes instrumentales obtuvo las siguientes puntuaciones en el baremo de 5º de Primaria (Puntuaciones de 1 a 10):

- Rapidez lectora, PT= 2’5,
- Comprensión lectora, PT= 2’5,
- Ortografía natural, PT= 4’5,
- Ortografía arbitraria, PT= 2,
- Rapidez de Cálculo, multiplicaciones, PT= 6, y
- Rapidez de Cálculo, divisiones, PT= 1’5.

Mientras que en el baremo de 4º de Primaria alcanzaba las siguientes puntuaciones:

- Comprensión lectora, PT= 5'5,
- Rapidez lectora, PT= 4,
- Ortografía natural, PT= 3'5, y
- Ortografía arbitraría, PT= 3.

Del análisis cualitativo **del nivel de lectura,** hay que destacar que Rodrigo tiene una lectura con falta de ritmo, lentitud y respiración asincrónica, cometiendo omisiones de sílabas, lo que hace por una parte, no encontrar gusto a la lectura, y por otra le dificulta los aprendizajes escolares de las diferentes áreas. Esto se debe a que todo el esfuerzo de Rodrigo se centra en descifrar las palabras y tiene dificultad en extraer el significado de las mismas. La lectura silenciosa aunque es lenta es comprensiva.

En escritura se aprecian errores gramaticales, la caligrafía es poco elaborada y se observan letras poco diferenciadas. Comete errores básicos importantes, confunde sonidos, omite fonemas, etc., incluso palabras escritas en la hoja correctamente, las copia mal, por ejemplo, por 'ayer' escribió 'aller' al copiarla. Como se puede observar, los aprendizajes instrumentales están poco desarrollados, lo que le dificulta el éxito escolar.

En lo referente a las **Aptitudes Escolares,** teniendo en cuenta que estas son el resultado de la inteligencia, lo aprendido a nivel del medio, así como de la personalidad e intereses, Rodrigo ha obtenido los siguientes resultados en el Test de Aptitudes Escolares, TEA- 1:

	CI 9 años	/	Centil, 4º de Primaria
- Factor Verbal	142		97
- Factor de Razonamiento	117		80
- Factor de Cálculo	109		60
- Total General de Aptitudes	125		92

	CI 10 años	**/**	**Centil, 5º de Primaria**
- Factor Verbal	129		95
- Factor de Razonamiento	114		65
- Factor de Cálculo	106		45
- Total General de Aptitudes	119		80

De lo cual se desprende que Rodrigo tiene unas aptitudes escolares normales-altas que le posibilitan el éxito en el curso escolar siguiente aunque están por debajo de sus posibilidades.

Basándonos en el conjunto de la valoración, **Rodrigo es diagnosticado como un niño de inteligencia superior, superdotado (sobredotación intelectual),** con alta capacidad de aprendizaje. Es de destacar la **excepcional inteligencia práctica, el elevado razonamiento abstracto y buena capacidad creativa**.

A nuestro juicio diagnóstico, y según el DSM-IV, Rodrigo padece además Trastornos del Aprendizaje: trastornos de la lectura y de la expresión escrita. El rendimiento en lectura y escritura considerando la precisión,

comprensión y habilidad para escribir, se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado en función de la edad cronológica, del cociente intelectual y de la escolaridad. El trastorno tanto de lectura como de la expresión escrita interfiere significativamente en el rendimiento académico.

A nivel de personalidad se observa inseguridad e inestabilidad emocional, e introversión, así como inadaptación personal, social y aversión al aprendizaje. Rodrigo tiene sentimientos de inferioridad debido a su bajo rendimiento. Vive una sensación de fracaso por concienciar el desajuste entre sus posibilidades intelectuales y aspiraciones y sus resultados escolares. Esto le lleva a mostrarse inhibido en su conducta, como compensación, reacciona con obstinación y negativismo, produciéndole esta inestabilidad angustia que se traduce en tics y falta de atención. Actualmente el desajuste con la realidad inicial ha pasado a ser un autodesajuste por lo que no está satisfecho consigo mismo, tiene sentimientos de inadecuación y tiende a infravalorarse.

Las dificultades que encuentra en sí mismo para adaptarse a la vida se centran principalmente en su autoconcepto negativo. Tiene poca capacidad de trabajo y esfuerzo que junto a los desajustes escolares y sociales contribuyen a la baja motivación. Al valorarse por debajo de sus posibilidades, sus expectativas de éxito son escasas y consecuentemente no se esfuerza por alcanzar los objetivos, sobre todo los que ve como impuestos y sin ninguna implicación en ellos.

El problema es fundamentalmente pedagógico, siendo su inadaptación personal y social más bien consecuencia de las dificultades escolares; por consiguiente, en el caso de Rodrigo lo esencial es el tratamiento pedagógico ya que la experiencia ha demostrado que conforme va integrándose al ritmo que le permiten sus elevadas capacidades y ve compensados sus esfuerzos con un rendimiento más acorde con sus capacidades, también su personalidad es mucho más equilibrada.

Según el DSM-IV-TR, los trastornos pueden asociarse a desmoralización, baja autoestima y déficit en habilidades sociales. La tasa de abandonos escolares de niños o adolescentes con trastornos de aprendizaje se sitúa en alrededor del 40%, aproximadamente 1,5 veces el promedio.

En los superdotados intelectuales, al igual que ocurre con otros alumnos, es más frecuente observar el trastorno en niños que en niñas. En el caso de alumnos con sobredotación intelectual es mucho más difícil llegar al diagnóstico puesto que, dada su mayor capacidad, normalmente las puntuaciones en referencia a la media no son excesivamente bajas. En la mayoría de las ocasiones, como pudimos observar en el WISC-R en algunos de los sub-tests o en las aptitudes escolares. Si a esto se añade su elevada capacidad intelectual, no es de extrañar que con frecuencia sean diagnosticados como superdotados intelectualmente, pero no como alumnos con trastornos de aprendizaje, provocando una intervención educativa a veces totalmente desajustada, lo cual hace empeorar el problema del niño puesto que plantean exigencias escolares no acordes con sus posibilidades reales.

Según Linda S. Siegel y otros (1997) los niños disléxicos presentaran pues, el mismo déficit fonológico modular cualquiera que sea la competencia cognitiva general de sus procesos centrales: los más inteligentes de entre ellos no tendrían, en lo que respecta al déficit modular ninguna ventaja.

Sin embargo, si se tiene en cuenta la *experiencia del niño,* se debe plantear la cuestión de las relaciones que se establecen entre procesos modulares y procesos centrales, entre mecanismos elementales y metacognición. Stanovich ha

propuesto la noción de “estrategia compensatoria” para dar cuenta de lo que permite a los niños paliar, especialmente por medio del proceso diferenciar, los déficit primarios ante los que se encuentran.

En el diagnóstico de alumnos con sobredotación intelectual se ha observado también la existencia de los dos matices distintos apuntados por Marshall y Newcombe en 1973 (Hinton, Plaut y Shallice, 1993), según estos autores, se pueden distinguir dos grupos:

a) Dislexia superficial que reside en la ruta fonológica, basada en la correspondencia normal entre letras y sonidos, y
b) Dislexia profunda que proviene de la ruta semántica, es decir, la que deriva de los significados directamente de la forma visual de las palabras.

El caso anteriormente expuesto aunque se ha diagnosticado de trastorno en lectura y escritura, pensamos pertenece fundamentalmente al primer grupo. Existen diferencias en la valoración de los niños según pertenezcan a uno u otro grupo que puede resultar interesante considerar de cara a la intervención:

Los niños del *‘grupo a’* suelen obtener menor puntuación en el WICS-R en comparación con el Stanford-Binet, mientras que en el ‘*grupo b’* es al contrario, obtienen menor puntuación en el Stanford-Binet que en el WICS-R.

En el WISC-R, en el ‘*grupo b’* es menor la puntuación obtenida en la parte verbal que en la manipulativa, por ejemplo, **el caso de Alberto, que comentaremos a continuación**, un niño que cursaba 6º de Primaria con talento para las Matemáticas y la Música, siendo sus puntuaciones de CIV= 123 y CIM= 142; en el ‘*grupo a’* es mayor el nivel de CIV que el CIM como podemos observar en el caso de Rodrigo: CIV 145 y CIM 118.

Con relación a la distribución en el WICS-R de las puntuaciones más bajas y más altas también se observan diferencias; en el caso de Alberto, las más bajas fueron en Semejanzas, Comprensión, Claves e Historietas, y las más altas fueron Figuras Incompletas, Cubos y Rompecabezas; en cambio en Rodrigo, las más bajas fueron en Historietas, Rompecabezas y Claves, y las más altas en Semejanzas, Vocabulario y Comprensión.

La interpretación de las puntuaciones del WISC-R por profesionales cualificados puede ser útil en la identificación de niños superdotados con dificultades de aprendizaje. Es importante considerar lo siguiente:

la observación de dispersión en las puntuaciones de los subtets,
la observación de discrepancia de puntuaciones entre la parte verbal y manipulativa, y
la valoración cualitativa de la calidad de las respuestas.

En las escalas Verbales, de Ejecución y Puntuaciones Totales, diferencias de 7, 9, 10 puntos, respectivamente, entre las puntuaciones más altas y las más bajas son indicativas de una dispersión inusual. Diferencias entre cociente verbal y manipulativo, en cualquier dirección, de al menos 15 puntos puede ser indicativo de dificultades de aprendizaje (Yewchuk y Lupart, 1993).

Por otro lado, en las pruebas de Aptitudes Escolares en el caso de Alberto y a diferencia de las de Rodrigo, los resultados están acordes con la elevada capacidad.

Ahora bien, se observa al igual que en el otro grupo, serias dificultades en los aprendizajes instrumentales, por ejemplo en el caso de Alberto, los resultados en las

pruebas de aprendizajes instrumentales en 5º de Primaria, fueron realmente muy bajos (puntuaciones de 1 a 10):

Rapidez lectora 3,
Comprensión lectora 7,
Ortografía natural 5, y
Ortografía arbitraria 3.

Es importante no olvidar que los resultados se refieren al nivel de 5º de Primaria y Alberto en ese momento estaba cursando 6º de Primaria.

Durante el desarrollo de Alberto se observaron dislalias y ambidextrismo. Según su tutor de 5º y 6º de Prima ria destacaba por su inteligencia y por su vaguería “es una lástima pero de no cambiar estas actitudes pasivas peligra su paso a niveles superiores..., manifiesta una gran apatía y desgana frente a las actividades propuestas, no hace los deberes, no trae los trabajos, olvida los libros y cuadernos..., aunque soy conocedor de la afición exagerada que tiene por la lectura y el número tan alto de libros que lee, la lectura en voz alta y en público no es muy fluida”. En sus notas escolares consta que *necesita mejorar en Conocimiento del Medio, Ortografía y Escritura*.

Alberto, en contraste con Rodrigo, es un niño con poca capacidad expresiva, habla poco y en cambio le gusta leer mucho; a Rodrigo le ocurre justamente lo contrario, es un niño con muy buena fluidez verbal, pero muestra escaso interés por la lectura.

Ahora es el momento de realizar un importante comentario sobre la disortografía, la cual para muchos autores (Fernández Baroja y otros, 1984) es una consecuencia de la dislexia; de hecho, muchos sujetos que han padecido dislexia y que han conseguido recuperarse hasta leer de modo comprensivo, siguen, no obstante, teniendo un número elevado de faltas de ortografía. Resulta muy frustraste en los alumnos con esta dificultad que sus profesores reiteradamente les bajen las puntuaciones de los exámenes por poner faltas, o les comenten que deben de leer más o hacer más y más cuadernos de caligrafía o estudiar todas las reglas ortográficas. Estos niños, dada la dificultad en la distinción y la memorización de las letras o grupos de letras, si prestan atención al escribir a la ortografía y caligrafía, no pueden al mismo tiempo, como ocurre en los niños sin este problema, prestar atención al desarrollo y elaboración del escrito. Necesitan en muchas ocasiones releer el escrito para observar las enormes faltas ortográficas que, obviamente y dada la insistencia de padres y profesores, las tienen por lo general perfectamente aprendidas. Esto es interpretado por los padres y los profesores como falta de atención “es que no te fijas”. En el caso de los alumnos con sobredotación existe una disincronía enorme entre sus capacidades y sus logros académicos; gracias a éstas, son capaces de ir superando los cursos, pero la desmotivación, el escaso interés, el bajo autoconcepto y la falta de aceptación de sus capacidades son evidentemente un problema en el plano escolar y social pero sobre todo personal.

Recuerdo el caso de una mujer, a quien en los primeros años de su vida sus padres consideraron como una niña muy inteligente por su precocidad, pero cuando fue al colegio parece que las cosas cambiaron, dada la dificultad que tenía para aprender a leer y escribir correctamente. Repitió 2º de EGB y al igual que el resto de los alumnos con este tipo de dificultad, tuvo durante EGB malas notas; siempre le quedaban asignaturas para Septiembre y en sus libros de notas, la consigna de hacer dictados y leer más durante el verano, estuvo presente todos los años. A esta niña, a partir de los 11/12 años le gustó mucho la lectura, leía un libro de Erid Blyton

en un fin de semana. Siempre tuvo la sensación de que sus profesoras la consideraban poco inteligente. A esto se unió que en los tests de grupo que le hicieron en el Colegio obtuvo muy malos resultados, lo cual hizo que aconsejaran a los padres que la sacaran del Colegio y estudiara Formación Profesional. Claro es, realizó FP y al mismo tiempo se puso a trabajar, pero como la gustaba estudiar, hizo el Bachiller y COU en horario nocturno. Según fueron avanzando los cursos las calificaciones fueron más altas.

Curiosamente los problemas con las faltas nunca dejaron de existir y aunque la joven se esforzaba en no cometerlas y cuando hacía un examen intentaba buscar palabras sinónimas que conociera, reiteradamente seguían apareciendo faltas, por lo que seguían bajándola las notas de los exámenes. El profesor de Lengua de COU comentó que le aprobaba la asignatura, pero dudaba mucho que lograra superar el examen de entrada a la Universidad por las faltas de ortografía. Lo primero que hizo cuando llegó a la Universidad fue preguntar a una profesora si podría realizar la carrera, y esta respondió que sí, ¿por qué no? Ella contestó que en el Instituto dijeron que no valía para estudiar. Actualmente es una mujer licenciada, que también acabó Formación Profesional y sigue cometiendo faltas de ortografía, no pronuncia con claridad y su lectura en voz alta no es fluida.

Hoy en día se queja muchas veces a los profesores de que a su hijo le penalicen, al igual que hicieron con ella, por las faltas de ortografía en los exámenes y en los trabajos escolares, bajándole las notas, diciéndole que lea más o que haga más caligrafía. Curiosamente parece que la comprensión de algunos profesionales sobre esta dificultad no ha cambiado y utilizan los mismos métodos de intervención de tiempo atrás. No es de extrañar, conociendo lo doloroso que resulta para una madre ver a su hijo ‘machacado’ por estos problemas en la lectura y escritura, que la madre de Edison decidiera sacar a su hijo del Colegio, después de escucharla decir a la profesora del niño que era deficiente y fuera educado por ella en casa.

Como en los casos anteriores es importante que los padres y los profesores tomen conciencia del problema, tanto pedagógico como psicológico, del niño para que lo enfoquen debidamente, aceptándolo de forma positiva y tratando de ayudarle a superarlo.

Es importante identificarlos, y pronto, porque si no la mayoría de ellos tendrá respuestas emocionales negativas. Estas respuestas podrían tomar forma de depresión, una baja autoestima, agresividad o comportamientos disruptivos en clase (Jones, 1986). Las estrategias compensatorias se hacen menos efectivas mientras los niños van creciendo, de forma que la actuación ‘media’ es más difícil de conseguir.

Susan Baum (1988), una experta en niños superdotados con dificultades de aprendizaje ofrece las siguientes cuatro recomendaciones:

la atención debería centrarse más en la superdotación del niño que en su dificultad,

los niños superdotados con dificultades de aprendizaje deberían tener un ambiente de apoyo que valore y aprecie sus capacidades,

deberían enseñarles estrategias que compensen las dificultades, y

los educadores deberían ayudar a sus estudiantes a que sean conscientes de sus capacidades y dificultades y afrontarlas (Ellston, 1993).

Aunque predisposiciones genéticas, lesiones perinatales y distintas enfermedades neurológicas y médicas pueden estar asociadas al desarrollo de trastornos del aprendizaje, su presencia no predice invariablemente un posible

trastorno de aprendizaje, existiendo muchas personas con trastornos de aprendizaje que no tienen historia semejante alguna.

Las últimas líneas de investigación sobre genética y cognición ha propiciado que se delimite la localización de un gen (o genes) implicado en la discapacidad para la lectura, el gen (o genes) no se ha podido caracterizar todavía (Plomin y DeFries, 1998).

Los trastornos de aprendizaje pueden persistir a lo largo de la vida adulta. Tal y como indica el DSM-IV-TR, las estimaciones de este tipo de trastornos se sitúan entre el 2 y el 10% dependiendo de la naturaleza de la evaluación y de las definiciones aplicadas (Pichot, 1995).

CONCLUSIÓN

En este artículo hemos intentado ampliar y profundizar en las características de los alumnos con necesidades educativas especiales por sobredotación intelectual. La mayoría de los niños diagnosticados como superdotados que hemos evaluado, son niños sin trastornos asociados. Los trastornos asociados que con mayor frecuencia hemos observado han sido: “Trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador, TDAH”, “Trastornos del Aprendizaje” y “Trastornos de ansiedad por separación”.

Si bien siempre es aconsejable que otro Especialista realice el Diagnóstico del niño, en todos los casos de niños con trastornos asociados se subraya la importancia de la validez convergente en el Juicio Clínico.

En todos estos casos, la disincronía entre la edad cronológica y la edad mental, así como la vivencia de las experiencias escolares como frustrantes, en lo referente a los niveles de aprendizaje y a su entorno social, hacía que los síntomas de los trastornos alcanzaran mayor virulencia. De hecho, en alguno de los casos expuestos con anterioridad, cuando el comportamiento y actitud de los padres hacia el niño cambió, juntamente con una adecuada intervención educativa por parte del Colegio, los niños mejoraron de forma significativa, en corto período de tiempo.

El motivo principal de este artículo, deriva de un antiguo precepto de la Medicina: “No preguntemos qué enfermedad tiene el paciente, sino quién es el paciente que tiene la enfermedad” (Millon y Davis, 1998). Me parece un tanto artificial tratar el problema del alumno con sobredotación intelectual en sí cuando, como hemos podido observar, estos alumnos son muy heterogéneos, pero creo que es necesario, tanto para los profesionales de la enseñanza como para los padres, comprender que la educación sólo es posible si partimos del conocimiento del niño, cada alumno debe ser atendido de forma individual. Resulta difícil dar reglas generales de orientación para estos niños, pues bajo el término de superdotado hay personalidades, capacidades y ambientes socioculturales muy diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ajuriaguerra, J. y Marcelli, D. (1987): **Manual de Psicopatología del niño**. Masson, Barcelona.

Alonso, J.A. (1990): Bajo rendimiento escolar y/o fracaso escolar en superdotados. En Benito, Y.: **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.

Alonso, J.A. (1995): **Adaptación escolar y social del superdotado de 6 a 16 años**. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca.

Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996): **Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria**. Narcea, Madrid.

Bailly, D. (1997): **Angustia de separación**. Masson, Barcelona.

Barkley, R.A. (1990): **Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment**. New York: Guilford Press.

Barkley, R.A. (1998): El desorden de hiperactividad y déficit de atención. En Investigación y Ciencia, Noviembre.

Barkley, R.A. (1999): **Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales**. Paidós, Barcelona.

Beltrán, J. y Pérez, L. (1993): Identificación. En Pérez, L.: **10 palabras clave en superdotados**. Verbo Divino, Estella.

Benito, Y. (1992): **Desarrollo y Educación de los niños superdotados**. Amarú Ediciones, Salamanca.

Benito, Y. (1993): Características más comunes a los niños superdotados. Necesidades educativas especiales. **Comunicaciones I Congreso Internacional de Psicología y Educación.** Editorial Complutense, Madrid - 1991.

Benito, Y. (1994): **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Amarú Ediciones, Salamanca.

Benito, Y. (1996): **Capacidad Metacognitiva y Estrategias Cognitivas de resolución de problemas matemáticos y de transformación y de inducción de estructuras en superdotados**. Ideacción, revista en español sobre superdotación (7), Centro “Huerta del Rey”.

Benito, Y. (1997): **Inteligencia y algunos factores de personalidad**. Amarú Ediciones, Salamanca.

Benito, Y. (1997): Trastornos emocionales y problemática de adaptación en alumnos superdotados. En Martín, C.: **Superdotados: problemática e intervención**. Universidad de Valladolid.

Benito, Y. y Alonso, J.A. (2004): Sobredotación Intelectual, Definición e Identificación. Y Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional. En Trilogía. UTPL, Loja (Ecuador).

Biederman, J. y otros (1999): Pharmacotherapy of attention deficit & hyperactivity disorder reduces risk for substance use disorder. Paediatrics, 104.

Binet, A. & Simon, T. (1916): **The Development of Intelligence in Children,** (1905), Williams and Wilkins, Baltimore.

Borcherding, B. y cols. (1988): Automatic and effortful processing in attention deficit/hyperactivity disorder. Journal of Abnormal Child Psychology, 16.

Buss, A.R. y Poley, W. (1986): **Diferencias Individuales. Rasgos y Factores**. El Manual Moderno, México.

Campione, J.C., Brown, A.L. & Ferrara, R.A. (1982): Mental retardation and intelligence. En Sternberg, R.J. (Ed.): **Handbook of human intelligence**. Cambridge University Press, Cambridge.

Cline, S. y Schwartz, D. (1999): **Diverse Populations of Gifted Children**. NJ: Merrill.

Colom, B.R. (1995): **Tests, inteligencia y personalidad**. Pirámide, Madrid.

Coriat, A.R. (1990): **Los niños superdotados.** Herder, Barcelona.

Douglas, V.I. & Parry, P.A. (1994): Effects of reward and non-reward on frustration and attention in attention deficit disorder. Journal of Abnormal Child Psychology, 22.

Ellston. T. (1993): Resource Group for Gifted and Learning Disabled Articles. Gifted Child Today, V.16, 1.

Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (1993): Gifted and talented youth for educational programs. En Heller, K.A., Mönks, F.J. & Passow, A.H.: **International Handbook of research and development of giftedness and talent**. Pergamon Press, Oxford.

Fernández Baroja, F.; Llopis, A.Mª. y Pablo de Riesgo, C. (1984): **La Dislexia: Origen, Diagnóstico y Recuperación**. Cepe, Madrid.

Hallowell, E.M. & Ratey, J.J. (1994): **Driven to distraction**. New York: Pantheon Books.

Hinton, G.E; Plaut, D.C. y Shallice, T. (1993): Simulación de lesiones cerebrales. En Investigación y Ciencia. Diciembre.

Kaufmann, F.A.; Kalbfleisch, M.L. & Castellanos, F.X. (2000): Understanding and helping the gifted child with attention deficit disorders. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Kulisevsky, J. y Grau-Vaciana, J.M.: Diferentes presentaciones clínicas de los trastornos del movimiento. [www.scn.es/cursos/tmovimiento/capitulo_II.htm].

Lambert, N.M. y Hartsough, C.S. (1998): Prospective study of tobacco smoking and substance dependencies among samples of ADHD and non-ADHD participans. Journal of Learning Disabilities, 31.

Miller, K.J. & Castellanos, F.X. (1998): Management of attention-deficit/hyperactivity disorders. Pediatrics in Review, 19.

Millon, T. y Davis, R.D. (1998): **Trastornos de la Personalidad. Más allá del DSM-IV**. Masson, Barcelona.

Overmeyer, S. & Taylor, E. (1999): Annotation: principles of treatment for hyperkinetic disorder: practice approaches for the UK. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 40.

Paternite, C.E. y cols. (1999): Childhood inattention-overactivity, agresión, and stimulant medication history as predictors of young adult outcomes. Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 9.

Pichot, P. (1995): **DSM-IV, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales**. Masson, Barcelona.

Plomin, R. y DeFries, J.C. (1998): Genética y cognición. En Investigación y Ciencia, Julio.

Polaino-Lorente, A. (1986): **Psicología Patológica.** UNED, Madrid.

Robinson, N. y Olszewski-Kubilius, P. (1997): Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. En Pediatrics in Review, 18.

Siegel, L.S. y otros (1997): Trastornos específicos de aprendizaje de la lectura. Dislexias. En Narbona, J. y Chevrie-Muller, C.: **El lenguaje del niño**. Masson, Barcelona.

Silverman, L.K. (1998): Through the lens of giftedness. Roeper Review, 20.

Silverman, L.K. & Kearney, K. (1989): Parents of the extraordinarily gifted. En **Advanced development**, 1.

Taylor, E. (1999): Development of clinical services for attention-deficit/hyperactivity disorder. Archives of General Psychiatry, 56.

Webb, J.T. & Latimer, D. (1993): ADHD and Children Who Are Gifted. ERIC Digest #522.

Whitmore, J.R. & Maker, C.J. (1985): Intellectual Giftedness in Disabled Persons. Rockville, MD: Aspen.

Wigal, T. y cols. (1998): Reliability and validity of the SKAMP rating scale in a laboratory school setting. Psychopharmacology Bulletin, 34.

Willard-Holt, C. (1999): Doble excepcionalidades. [www.ericec.org].

Yewchuk, C. (1995): Eminence and Emotional Stability: Historical and Contemporary Views. En Gifted and Talented International. Vol. 10, Number 2, Fall.

Yewchuk, C. y Lupart, J.L. (1993): Gifted Handicapped: A Desultory Duality. En Heller, K.A.; Mönks, F.J. & Passow, A.H.: **International Handbook of research and development of giftedness and talent**. Pergamon Press, Oxford.

SIMPOSIUM

DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL DO SUPERDOTADO:

CARACTERÍSTICAS SÓCIO-EMOCIONAIS DO SUPERDOTADO: QUESTÕES ATUAIS, Eunice M. L. Soriano de Alencar, Universidade Católica de Brasília, Brasil.

CRIANÇAS SUPERDOTADAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: MITO OU REALIDADE?, Denise de Souza Fleith, Universidade de Brasília, Brasil.

ATENDIMENTO ÀS FAMÍLIAS DE SUPERDOTADOS E SUAS DIFICULDADES EMOCIONAIS, Maria Lúcia Sabatella, Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP, Curitiba – PR – Brasil.

CARACTERÍSTICAS SÓCIO-EMOCIONAIS DO SUPERDOTADO: QUESTÕES ATUAIS

Eunice M. L. Soriano de Alencar, Ph.D.
Universidade Católica de Brasília (Brasil)
ealencar@pos.ucb.br

RESUMO

É o objetivo principal do trabalho focalizar algumas dimensões do ajustamento e desenvolvimento sócio-emocional do superdotado. Nota-se que esse desenvolvimento, apesar de sua importância, vem recebendo menor atenção dos estudiosos da área do que as características cognitivas e necessidades educacionais do superdotado. Entre outros aspectos, a assincronia entre distintas dimensões do desenvolvimento, o perfeccionismo, a hipersensibilidade, o subrendimento são discutidos, apresentando-se fatores a eles associados bem como estudos nos quais distintas características sócio-emocionais do superdotado foram investigadas. O artigo finaliza apontando a necessidade de orientação ao superdotado e a sua família e de um sistema educacional que reconheça e atenda as necessidades desse aluno nas distintas esferas – intelectual, social e emocional.

CARACTERÍSTICAS SÓCIO-EMOCIONAIS DO SUPERDOTADO: QUESTÕES ATUAIS

Quando se examinam os objetivos de programas para o superdotado, observa-se que, embora o desenvolvimento de habilidades cognitivas seja o aspecto mais freqüentemente enfatizado, outros objetivos relativos à dimensão sócio-emocional também se sobressaem, como, por exemplo, favorecer o ajustamento pessoal e emocional do superdotado, promover o seu desenvolvimento social e fortalecer um autoconceito positivo. Nota-se, entretanto, que o foco central das propostas educacionais tem sido direcionado para a área cognitiva. Uma atenção significativamente menor tem sido dirigida ao desenvolvimento afetivo, como sentimentos, valores, motivação atitudes e autoconceito. E ainda que as necessidades de aconselhamento, embora reconhecidas há longa data, apenas recentemente passaram a ser enfatizadas (Alencar & Fleith, 2001).

É o objetivo central do presente texto focalizar algumas dimensões do ajustamento e desenvolvimento sócio-emocional do superdotado. É necessário ressaltar, entretanto, que o foco será o superdotado que se destaca na área intelectual e/ou acadêmica, o qual vem sendo alvo de maior número de estudos. Sabe-se que predomina nos dias atuais a idéia de que a superdotação englobaria uma diversidade de facetas, sendo considerados superdotados não apenas aqueles indivíduos que se sobressaem em testes tradicionais de inteligência ou na área acadêmica, mas também os que apresentam um desempenho elevado na área artística ou psicomotora, além de capacidade de liderança. Ademais, novas teorias a respeito da inteligência surgiram, como a teoria de Howard Gardner (1983) sobre

inteligências múltiplas, ampliando e ressaltando um número maior de expressões de competência intelectual. Nota-se que algumas das inteligências propostas por Gardner, como a intrapessoal e a interpessoal, eram pouco discutidas pelos estudiosos da superdotação e, até anos recentes, possíveis dificuldades sociais e emocionais de crianças e jovens que se sobressaiam em algumas das inteligências propostas por esse teórico não eram objeto de investigação (Webb, 1993).

PROBLEMAS EMOCIONAIS E DE AJUSTAMENTO

Quando se examinam as publicações a respeito do ajustamento sócio-emocional do superdotado, observam-se resultados discrepantes entre as pesquisas e controvérsia a respeito da extensão em que crianças e jovens intelectualmente superdotados teriam maior predisposição para apresentar problemas sociais e emocionais. Uma análise feita, por Webb (1993), indicou, por exemplo, que enquanto há autores que defendem a idéia de que os alunos superdotados apresentam uma predisposição a dificuldades sócio-emocionais, outros apontam a direção contrária, ressaltando a inexistência de evidência de maior grau de dificuldades sócio-emocionais. Para clarificar esta discrepância, Gross (2002) lembra que a maior parte dos estudos realizados a respeito do ajustamento sócio-emocional tem utilizado amostras de alunos que não se caracterizam por uma inteligência excepcionalmente elevada, por exemplo, um QI acima de 160. E ainda que são os alunos excepcionalmente inteligentes aqueles que enfrentam maior número de situações que poderão ter um impacto negativo no seu desenvolvimento sócio-emocional.

Nota-se que tanto no estudo clássico de Hollingworth (1942) quanto nas pesquisas de Gross (1993 & 2002), com amostras de alunos com QI extremamente elevado (igual ou superior a 180), foram constatados problemas de ajustamento e dificuldades emocionais, que são menos freqüentes entre superdotados cujo QI esteja na faixa de 130 a 170. Hollingworth, que realizou um dos primeiros estudos com alunos que apresentavam um QI muito elevado (pelo menos de 180), observou, por exemplo, três problemas principais na amostra por ela estudada. O primeiro dizia respeito a ausência de hábitos adequados de trabalho no ambiente escolar. De modo geral, estes alunos não se empenhavam na escola e passavam boa parte do tempo sonhando acordado. Para eles, a freqüência à escola era tida como perda de tempo, dada a distância entre as demandas da escola e as suas competências pessoais. Um segundo problema observado foi a dificuldade por parte dos mesmos em suas relações sociais. Embora se empenhassem para ter amigos, o seu grupo de idade não compartilhava de seus interesses, o que dificultava a sua interação, levando-os a se isolar. Um terceiro problema foi a vulnerabilidade emocional, explicada por Hollingworth em função da capacidade destes alunos de entender e se envolver com questões éticas e filosóficas, antes de estarem emocionalmente maduros para lidar com tais questões.

Também Gross (2002) constatou, em estudo realizado na Austrália, que a grande maioria dos alunos excepcionalmente inteligentes que não tinham tido oportunidade de serem acelerados, apresentavam níveis mais baixos de motivação e auto-estima e mais freqüentemente eram rejeitados por seus colegas de escola.

Muitos dos problemas que se observam entre alunos que se destacam por um potencial superior têm a ver com o desestímulo e frustração sentida por eles diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior. A escola não atende, de forma adequada, os alunos que apresentam habilidades intelectuais superiores, o que ajuda a explicar a apatia e ressentimento apresentados freqüentemente por estes alunos.

O descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o emocional é também fonte de tensões e origem de desajustamento e quanto maior o grau de assincronia, maior a probabilidade de problemas de ajustamento de ordem social e emocional. Foi talvez Hollingworth a primeira pesquisadora a chamar a atenção para este aspecto, ao destacar que ter a inteligência de um adulto e as emoções de uma criança em um corpo de criança envolve certas dificuldades (Silverman, 1993). É comum, por exemplo a família esperar comportamentos típicos de uma criança mais velha por conta das habilidades intelectuais mais avançadas, o que, entretanto, não ocorre, gerando insatisfação e irritação de ambas as partes.

O desenvolvimento heterogêneo de diferentes áreas foi também analisado por Terrassier (1979), que propôs o termo “síndrome da dissincronia” para caracterizar a disparidade entre diferentes facetas do desenvolvimento do superdotado. Este autor contrasta dois tipos de dissincronia. Uma, de ordem interna, que ocorre no interior da própria criança e outro entre a criança e seu ambiente, incluindo tanto a escola como a família. Especialmente a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e a maturidade afetiva foi analisada por esse autor, que considera que o superdotado pode ser, por exemplo, dominado pelo medo e ansiedade oriundos de reflexões que faz a respeito de problemas enfrentados pela humanidade ou a partir de leituras sobre temas geradores de ansiedade, com as quais ele não sabe lidar.

Apesar de ser o desenvolvimento assincrônico bastante discutido pelos especialistas da área, segundo Silverman (2002), o mesmo não foi ainda estudado de forma sistemática, sendo a vasta maioria da literatura, referente a esta faceta do desenvolvimento, baseada em observações clínicas de indivíduos superdotados, com base na análise de sua experiência fenomenológica.

O perfeccionismo, excesso de autocrítica, sensibilidade exacerbada, entre outras características associadas à dimensão emocional, têm sido também apontados com possíveis fontes de stress para crianças e jovens com altas habilidades intelectuais. O perfeccionismo diz respeito a “uma combinação de pensamentos e comportamentos geralmente associados a altos padrões ou expectativas com relação ao próprio desempenho” (Schuler, 2002, p.71), variando em uma gradação que vai do normal ou saudável ao neurótico ou não-saudável. Estudos realizados por Schuler (2002) constataram que muitos superdotados apresentam o perfeccionismo que se caracteriza como saudável, constituindo-se em uma influência positiva para a sua realização pessoal. Estes estabelecem altos padrões de desempenho, dedicam-se com afinco e comprometimento na realização das tarefas referentes às metas que almejam alcançar, têm expectativas mais realistas com relação a si mesmos, apresentam sentimentos de prazer ao perceber o resultado positivo de seus esforços, reconhecendo e aceitando tanto os seus pontos fortes quanto as suas limitações. Por outro lado, os perfeccionistas

neuróticos são incapazes de se sentirem satisfeitos com o seu próprio desempenho, uma vez que consideram que o que fazem nunca atinge o nível que gostariam. É comum refazerem o mesmo trabalho muitas vezes, investindo uma grande quantidade de tempo e energia para alcançar o nível de qualidade que desejam nas tarefas realizadas. São ainda dominados pelo medo do fracasso, excessivamente autocríticos e altamente sensíveis às críticas externas, além de considerarem os próprios erros, não como uma oportunidade para aprender, mas antes como algo humilhante, a ser evitado a todo custo. É freqüente apresentarem-se como ansiosos, preocupados e inseguros a respeito de seu desempenho.

A sensibilidade e intensidade emocionais observadas entre superdotados têm sido examinadas especialmente à luz da teoria de Dabrowski do desenvolvimento emocional (Piechowski, 1991; O'Connor, 2002). Esse psiquiatra polonês, que estudou a saúde mental de superdotados nas áreas intelectuais e artísticas, propôs a teoria da desintegração positiva, identificando altos níveis altos de excitabilidade, que se manifestariam em distintas dimensões da vida psíquica (psicomotora, sensorial, intelectual, emocional e imaginativa), considerados por ele como catalisadores para um desenvolvimento emocional mais avançado. Distintas escalas foram construídas para avaliar os altos níveis de excitabilidade. Estratégias foram também elaboradas, com base nessa teoria, para ajudar o superdotado a lidar e apreciar essa característica de seu desenvolvimento emocional, que tradicionalmente é pouco compreendida por pais e professores.

Um dos tópicos que vêm sendo objeto de intensa discussão por parte dos estudiosos da superdotação, em especial daqueles interessados nas necessidades sócio-emocionais do superdotado, é o fenômeno do subrendimento. Este tem sido, por exemplo, o problema mais focalizado no programa de Aconselhamento Familiar do Centro Internacional Connie Belin & Jacqueline N. Blank para a Educação do Superdotado e Desenvolvimento do Talento da Universidade de Iowa, nos Estados Unidos (Colangelo & Assouline, 2000). Embora não haja pleno acordo quanto à sua definição, poder-se-ia ressaltar que o que caracteriza o subrendimento é uma elevada discrepância entre o desempenho acadêmico e indicadores de um alto potencial intelectual, como, por exemplo, resultados em testes de inteligência.

Entre os fatores que contribuem ou estão associados ao subrendimento, poder-se-iam apontar tanto características individuais quanto elementos da família, escola e sociedade. Os distintos fatores relacionam entre si de maneira interdependente e complexa. Entre as características individuais, ressaltam-se, entre outras, uma baixa auto-estima, depressão, ansiedade, perfeccionismo, irritabilidade, não-conformismo, hostilidade e comportamento agressivo, lócus de controle externo, impulsividade e déficit de atenção. Baixas expectativas parentais, atitudes inconsistentes dos pais a respeito das realizações do filho, excessiva pressão dos pais em relação ao desempenho acadêmico, conflitos familiares e clima predominante no lar, refletindo em menor grau de apoio, segurança e compreensão das necessidades da criança ou jovem são características da família que podem também contribuir para o subrendimento do aluno. Um ambiente acadêmico pouco estimulante, métodos de ensino centrados no professor, excesso de exercícios repetitivos, baixas expectativas do professor com relação ao desempenho do aluno, pressão ao conformismo, procedimentos docentes rígidos, com estandardização do conteúdo, aliado ao pressuposto de que todos os alunos devem aprender no mesmo

ritmo e de mesma forma, além de uma cultura anti-intelectualista são elementos que também ajudam a explicar o fenômeno do subrendimento. Ademais a necessidade de ser aceito pelos pares faz com que muitos alunos com altas habilidades, que se encontram na escola regular, optem por disfarçar o seu potencial intelectual superior, apresentando um rendimento acadêmico muito aquém de suas possibilidades.

A NECESSIDADE DE ORIENTAÇÃO E ACONSELHAMENTO AO SUPERDOTADO E À FAMÍLIA

Com o objetivo de ajudar o superdotado que apresenta problemas e dificuldades de ordem psicológica, vários centros e serviços de aconselhamento foram criados, especialmente nos Estados Unidos, país que mais tem investido na educação daqueles alunos que se destacam por um potencial superior. Entre os problemas, que têm sido apontados entre superdotados que necessitam desses serviços, salientam-se o perfeccionismo e medo do fracasso, ambivalência a respeito de si mesmo, baixa auto-estima, subrendimento, desvio das normas impostas pela família e pelo grupo de mesma idade, além do isolamento social.

Outras dificuldades podem ser vividas também pelo superdotado no meio da família em função de pais superambiciosos, que pressionam permanentemente o filho para que ele se destaque cada vez mais, vendo neste um caminho para a sua própria realização e satisfação de desejos frustrados de sucesso e projeção.

Também a família do superdotado, muitas vezes, necessita de aconselhamento. Algumas têm dificuldade em lidar com a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e emocional do superdotado, sendo esta, inclusive, a maior dificuldade apontada pelos pais nas suas relações com filhos que se destacam por uma inteligência superior. Muitos pais sentem-se perdidos sobre a melhor maneira de lidar e orientar o seu filho com altas habilidades.

A fim de prevenir ou minorar o desajuste emocional de crianças e jovens superdotados, seria desejável que pais e professores fossem orientados a respeito das características pessoais, desenvolvimento cognitivo, necessidades sociais e emocionais e habilidades desses indivíduos. Infelizmente isto vem ocorrendo de forma muitíssimo limitada em grande número de países, permanecendo a família desamparada, além de ser a escola pouco equipada para propiciar experiências educacionais de qualidade aos superdotados. Ajudá-los a desenvolver seu potencial, a se sentirem compreendidos e aceitos é tarefa que todos nós, estudiosos da superdotação, necessitamos abraçar, empenhando-nos na construção de um sistema educativo que reconheça e atenda as necessidades do superdotado em suas distintas esferas – intelectual, social e emocional.

CRIANÇAS SUPERDOTADAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: MITO OU REALIDADE?

Denise de Souza Fleith
Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília, Brasília (Brasil)
fleith@unb.br

RESUMO

A idéia de que crianças superdotadas possam apresentar alguma dificuldade de aprendizagem, déficit cognitivo ou problema comportamental parece contraditória. Neste sentido, apenas recentemente educadores, psicólogos e pesquisadores passaram a se investigar o fenômeno da dupla excepcionalidade, em especial o da superdotação e do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Enquanto alguns autores compartilham da idéia de que alta habilidade e TDAH são fenômenos distintos, mas que podem coexistir, outros defendem que comportamentos superdotados observados como sintomas de TDAH são de fato características de superdotação e estão associados aos traços de intensidade e superexcitabilidade que marcam o comportamento assincrônico do superdotado. Assim, este trabalho tem com objetivo analisar superdotação e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em termos de definição, caracterização e identificação. Além disso, busca-se discutir a coexistência dos dois fenômenos caracterizando crianças superdotadas com TDAH e apresentando estratégias de intervenção junto a este grupo.

CRIANÇAS SUPERDOTADAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: MITO OU REALIDADE?

Os estudos de Terman na primeira metade do século XX destacaram, além da superioridade cognitiva dos superdotados, seu melhor ajustamento social e emocional quando comparados a indivíduos considerados normais. Desde então, disseminou-se a idéia de que os superdotados são pouco susceptíveis a problemas (Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan & Olenchak, 2005). Assim, os termos déficits/transtornos de aprendizagem e superdotação passaram a ser vistos como extremos opostos na escala de aprendizagem (Baum, Owen & Dixon, 1991). Entretanto, avanços recentes na área de superdotação e talento têm apontado para um cenário, aparentemente paradoxal, de que superdotados podem apresentar dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais incompatíveis com o perfil esperado de um indivíduo com habilidades superiores. A possibilidade de coexistência de alta habilidade e transtornos cognitivos, comportamentais e de

personalidade, em especial o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), despertou o interesse de educadores, psicólogos e pesquisadores sobre o fenômeno da dupla excepcionalidade, embora estudos empíricos sobre este tema sejam ainda limitados (Moon, 2002). Assim, o objetivo deste trabalho é rever conceitos de superdotação e TDAH, avaliar processos de identificação do superdotado, bem como sugerir intervenções que estimulem o indivíduo superdotado/TDAH a desenvolver suas habilidades superiores e, ao mesmo tempo, minimizar suas dificuldades.

DEFINIÇÃO DA SUPERDOTAÇÃO E DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Desde o início do século passado, inúmeras definições acerca do fenômeno da superdotação têm sido propostas. Uma das concepções mais conhecidas sobre o superdotado é de que seria aquele indivíduo que se sai bem nos testes de inteligência, ou que apresenta um desempenho intelectual superior. Entretanto, superdotação não pode ser considerada exclusivamente como sinônimo de alto QI. É importante lembrar que o conceito de inteligência mudou nas últimas décadas de uma visão unitária para um enfoque multidimensional. Assim, um indivíduo poderia ter determinadas dimensões mais desenvolvidas, ao passo que noutro outras estariam presentes em maior grau.

Outras definições atuais sobre este fenômeno têm chamado a atenção para a necessidade de se considerar outros aspectos do desenvolvimento como criatividade, envolvimento com a tarefa e ajustamento emocional e social. A concepção dos três anéis de Renzulli (1978) define superdotação como resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. A interação entre os três anéis é a característica mais importante na produção de comportamentos superdotados. Entretanto, segundo Renzulli (1986) existem outros fatores que devem ser levados em consideração no esforço de se definir superdotação. Fatores ligados à personalidade (coragem, intuição, energia, carisma etc.) e ao ambiente (nível sócio-econômico, educação dos pais, posição na família, disponibilidade de modelos, educação formal) também desempenham um papel importante na manifestação de comportamentos superdotados.

Segundo Silverman (1993), para compreendermos o superdotado, é necessário considerar a relação entre cognição e emoção, o desenvolvimento de uma estrutura de valores e intensidade de respostas a vários estímulos. Esta intensidade, denominada de superexcitabilidade, se manifesta nas áreas psicomotora, sensual, intelectual, imaginativa e emocional. A superexcitabilidade psicomotora, em particular, é expressa na rapidez da fala, ações impulsivas, agitação motora e dificuldade em permanecer parado. Já a superexcitabilidade imaginativa é demonstrada por intensa visualização e devaneios (Piechowski, 1997).

De acordo com Kaufmann e Castellanos (2000), tanto no caso da superdotação quanto do TDAH, não existe uma causa única que explique tais fenômenos. Tanto fatores genéticos quanto ambientais influenciam no desenvolvimento destes quadros. Segundo Associação Americana de Psiquiatria (1994), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um dos mais comuns na infância. Os sintomas centrais deste transtorno são impulsividade, falta de

atenção e hiperatividade que emergem usualmente na infância e permanecem ao longo da vida adulta. Também para Barkley (2002), TDAH é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade.

Os sintomas de TDAH tendem a ficar mais evidentes no ambiente escolar. A inabilidade para resolver problemas, planejar e executar tarefas escolares, a par da desatenção e a falta de controle, coloca esta criança em grande risco em termos de desempenho acadêmico e interação com pares e adultos. Assim, é freqüente que ela desenvolva sentimentos de frustração e autoconceito negativo. Segundo Benczik (2000), observa-se uma prevalência de TDAH em crianças do sexo masculino sobre o feminino. Da mesma forma, é interessante lembrar que mais alunos são identificados e encaminhados a programas para superdotados do que alunas.

É interessante salientar que enquanto alguns autores afirmam que superdotação e TDAH são condições distintas, mas que podem coexistir (Chae, Kim & Noh, 2003; Leroux & Levitt-Perlman, 2000; Lovecky, 1999; Webb & Latimer, 1993; Webb & cols., 2005), outros defendem que os comportamentos superdotados observados como sintomas de TDAH são na verdade características de superdotação e estão associados aos traços de intensidade e superexcitabilidade que marcam o comportamento assincrônico do superdotado (Baum & Olenchack, 2002; Cramond, 1994; Silverman, 1993).

IDENTIFICAÇÃO DO SUPERDOTADO E DO INDIVÍDUO COM TDAH

Uma vez que os sintomas do TDAH são similares às características da superdotação (por exemplo, alto nível de energia, isolamento social, dificuldade em seguir regras etc.), o diagnóstico e a identificação de indivíduos com superdotação e/ou TDAH se transformam em tarefas complexas e difíceis. Neste sentido, comportamentos de superdotação podem mascarar a presença do transtorno. Desordens de atenção entre superdotados são avaliados, equivocadamente, como características típicas da superdotação. Ainda, segundo Moon (2002), quanto maior o QI, mais tarde o diagnóstico de TDAH tende a ocorrer. Da mesma forma, a presença de comportamentos inadequados a altas habilidades é considerada sintomas de um distúrbio incompatível com superdotação. Assim, o potencial superior é descartado e o diagnóstico segue na direção do TDAH. Diagnósticos equivocados de indivíduos com superdotação e/ou TDAH podem, como conseqüência, gerar problemas sociais e dificuldades acadêmicas (Webb & cols., 2005).

Comportamentos hiperativos podem ser encontrados em crianças superdotadas, talentosas, criativas e com TDAH. No senso comum, o termo hiperativo é utilizado indistintamente para se referir a crianças com altos níveis de atividade e de energia. Crianças com TDAH freqüentemente demonstram essas características na maioria das situações. Em contrapartida, as crianças talentosas também são altamente ativas, porém suas atividades são geralmente focadas e dirigidas. Portanto, hiperatividade é um comportamento que pode estar presente em ambos, mas se evidencia de maneiras diferentes (Chae & cols., 2003; Weeb & Latimer, 1993; Weeb & cols., 2005). No superdotado, está relacionada às atividades pouco desafiadoras, currículo escolar insuficiente e estilo de aprendizagem. No TDAH é resultado da junção dos sintomas do transtorno (Leroux & Levitt-Perlman,

2000). Cramond (1994) reforça esta distinção ao afirmar que, embora as crianças superdotadas apresentem superexcitabilidade psicomotora, elas não devem ser rotuladas como hiperativas, pois seus comportamentos são dirigidos a uma meta específica. Da mesma forma, os devaneios provocados pela superexcitabilidade imaginativa não devem ser vistos como falta de atenção e sim como um tempo ininterrupto de processamento criativo.

Portanto, a avaliação deve abarcar o exame de características cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais. Apenas verificar a lista de sintomas relacionados ao TDAH é insuficiente quando se tratar de crianças com alta inteligência e criatividade. O conhecimento das características de superdotação e dos critérios de identificação do superdotado é essencial nesse processo de avaliação. Para isso, Ourofino (2005) sugere que o processo de avaliação da dupla excepcionalidade contemple uma perspectiva interdisciplinar.

O INDIVÍDUO SUPERDOTADO COM TDAH

Apesar da controvérsia que envolve o tema da dupla excepcionalidade, observa-se um interesse crescente de pesquisadores e profissionais de diversas áreas em se investigar este fenômeno. Entretanto, parte dos estudos se limita a traçar o perfil do indivíduo superdotado com TDAH e a examinar processos de identificação e diagnóstico da dupla excepcionalidade (Ourofino, 2005). Webb e Latimer (1993), por exemplo, relatam que a tendência do indivíduo superdotado com TDAH é manifestar características relacionadas ao transtorno: baixa atenção, tédio, dispersão em situações específicas, baixa tolerância para persistir em tarefas que parecem irrelevantes, julgamento aquém do desenvolvimento intelectual, questionamento de regras e autoridades e alto nível de atividade psicomotora. Para estes autores, em algumas circunstâncias, o superdotado com TDAH consegue mascarar sintomas do transtorno, dificultando a realização de um diagnóstico mais preciso.

Para Moon (2002), a criança superdotada com TDAH é mais imatura emocionalmente, porém mais avançada do ponto de vista cognitivo, do que os colegas de sua idade. Esta grande assincronia interna entre habilidades intelectuais e características afetivas é típica desta criança. Nesta mesma direção, Lovecky (1999) afirma que as crianças superdotadas com TDAH apresentam deficiência nas habilidades de manutenção da concentração e na execução das tarefas quando comparadas às superdotadas. Por outro lado, em comparação às crianças com TDAH, exibem uso mais maduro de estratégias de metacognição e usam dispositivos mnemônicos mais eficazes para organização do tempo e espaço. Crianças superdotadas com TDAH diferem, ainda, das crianças superdotadas no maior grau de assincronia que demonstram. Elas podem se comportar de forma mais imatura do que o esperado para sua idade em certas atividades e em outras demonstrar grande domínio de conhecimento e idéias avançadas. Elas são também mais sensíveis emocionalmente. Segundo Leroux e Levitt-Perlman (2000), crianças com altas habilidades e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento devido ao emparelhamento de características como desatenção, impulsividade e hiperatividade com características de superdotação.

Moon (2002) também compartilha desta visão ao declarar que o estresse escolar é inevitável quando a criança tem dificuldade em focar a atenção e completar as tarefas acadêmicas. A criança superdotada com TDAH se encaixa neste cenário ao apresentar dificuldades para manter a atenção em tarefas de rotina, mudar o foco de atenção e passar para outra tarefa, monitorar seu progresso em projetos a longo prazo, acompanhar seu trabalho escolar, organizar sua carteira e seguir instruções. Além disso, segundo esta autora, essas crianças são socialmente imaturas e podem apresentar comportamentos de agressividade que as levam ser rejeitadas pelos colegas. Como conseqüência, a família de crianças superdotadas com TDAH tende a ser mais estressada, desorganizada e conflituosa do que a família de superdotados.

Ao conduzir um estudo comparativo entre crianças superdotadas, hiperativas e superdotadas com hiperatividade, Ourofino (2005) obteve os seguintes resultados: (a) os alunos superdotados e superdotados com TDAH apresentaram desempenho superior em testes de inteligência quando comparados aos hiperativos, (b) os superdotados expressaram uma percepção mais positiva de si mesmo quando comparados aos demais grupos, (c) o aluno hiperativo é percebido como mais agressivo e mais rejeitado do que os demais, e (d) alunos superdotados com TDAH apresentaram um escore mais elevado em relação ao fator dificuldade de aprendizagem quando comparados aos alunos superdotados. Por outro lado, Ourofino não encontrou diferenças entre os três grupos na maioria das medidas de criatividade.

INTERVENÇÕES JUNTO AO SUPERDOTADO COM TDAH

É consenso entre os pesquisadores da área de que uma das melhores maneiras de intervir junto à criança superdotada com TDAH é o desenvolvimento de um planejamento individualizado que acomode tanto o seu potencial superior quanto sua dificuldade (Moon, 2002; Webb & cols., 2005). Assim, segundo Kaufmann e Castellanos (2000), um programa de excelência apresentaria tarefas complexas e desafiadoras a fim de fomentar os talentos das crianças e, ao mesmo tempo, forneceria apoio e estrutura para acomodar o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Ademais, programas que enfatizassem diversos estilos de aprendizagem e produção seriam mais promissores para este grupo de crianças. Para Baum, Owen e Dixon (1991), uma estratégia adequada é criar oportunidade para que as crianças investiguem problemas da vida real sobre temas de interesse, executem atividades que envolvam experimentação e recebam instrução com ajuda do computador e atenção individualizada de adultos. Stewart (2003) também recomenda alocar tempo extra para a criança superdotada com TDAH realizar exames acadêmicos, tendo em vista sua deficiência em administrar o tempo, ou implementar procedimentos não tradicionais de avaliação.

É necessário rever e diversificar práticas educacionais, currículos escolares, estratégias de desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal e de controle emocional. Kaufmann e Castellanos expressam bem esta idéia ao declarar que “educadores devem mudar suas definições de sucesso a fim de refletir processo e diversidade em adição às indicações convencionais de bom desempenho” (2002, p.626).

ATENDIMENTO ÀS FAMÍLIAS DE SUPERDOTADOS E SUAS DIFICULDADES EMOCIONAIS

Maria Lúcia Sabatella
Instituto para Otimização da Aprendizagem - INODAP
Curitiba – PR – Brasil
maria.lucia@inodap.org.br

RESUMO

A identificação das crianças superdotadas ainda não é vista como necessária ou é dificultada pelos preconceitos provenientes dos mitos sobre a superdotação. Quase sempre os indivíduos talentosos ou superdotados não são identificados, reconhecidos ou informados a respeito de seus talentos e habilidades. A família e a escola devem estar atentas para o entendimento das necessidades educacionais diferenciadas dos indivíduos superdotados, procurando maior informação e orientação. A falta desse conhecimento tem sido fator de angústia e frustração que, muitas vezes, pode afetar a harmonia familiar pela desinformação sobre as características e peculiaridades apresentadas pelo indivíduo superdotado. Quando os pais encontram outras famílias em um programa com o propósito de discutir aspectos comuns, podem discutir suas preocupações e dividir experiências, tornam-se confiantes em facilitar o desenvolvimento intelectual, social e emocional de seus filhos superdotados.

ATENDIMENTO ÀS FAMÍLIAS DE SUPERDOTADOS E SUAS DIFICULDADES EMOCIONAIS

> *"Os pais querem para as crianças superdotadas o mesmo que todos os pais querem para seus filhos: oportunidades para aprender tudo aquilo eles podem aprender - nada mais, mas certamente, nada a menos"*
>
> (Gina Riggs, diretora executiva da Sociedade para Crianças Superdotadas – New Jersey)

Os princípios da educação dos superdotados não diferem dos que baseiam a educação dos demais indivíduos. Entretanto, não podemos negar que suas necessidades demandam maior percepção dos responsáveis pela sua orientação e uma qualidade de ensino que permita desafios maiores para a ampliação de seus interesses e o desenvolvimento dos processos de pensamento.

O atendimento adequado ao superdotado e a orientação da família têm o potencial de mudar sua vida. Isso pode parecer exagerado, mas tanto os pais como os profissionais que buscaram apoio para entender as peculiaridades da superdotação e, como conseqüência, alteraram sua forma de agir com filhos ou alunos, concordam com essa afirmação.

Na convivência com os superdotados, de modo geral o que a família percebe são crianças que diferem da média, apresentam-se desmotivadas pela falta de desafios compatíveis, tendo que vivenciar um ambiente escolar inadequado ao seu ritmo de aprendizagem, sua lógica e raciocínio incomum. O que os professores percebem, quase sempre, são alunos considerados inteligentes, que destoam da maioria, parecem desatentos, não completam tarefas, perguntam muito e interrompem as aulas com suas observações. Entre os pais e professores há alguns pontos de vista semelhantes. O mais comum é não saberem como identificar o potencial das crianças superdotadas e quais procedimentos são mais adequados para atender suas necessidades sociais e emocionais.

Nos programas especiais temos visto muitos alunos, antes apáticos e desanimados com a escola, reacenderem o brilho no olhar e mostrarem a excitação vinda do estímulo de um novo projeto, da possibilidade de explorar uma teoria ou da liberdade de testar as hipóteses que levantaram. Temos, também, nos surpreendido com alunos criativos ou artísticos, negligenciados e desvalorizados no ensino formal, que desabrocham para a vida em um local onde podem usar sua imaginação, seu potencial artístico ou sua criatividade (Smutny, 2003).

Oportunizar maior conhecimento sobre as necessidades especiais dos superdotados pode trazer esperança e promessa de novas possibilidades para aqueles cujo talento anseia por essa intervenção. No entendimento do superdotado, o melhor começo talvez seja considerar, não tanto o potencial que esse indivíduo ***possui***, mas que tipo e em que intensidade ele se sente apoiado para poder ***mostrar e usar*** esse potencial. E isso dependerá, em grande parte, do contexto em que estiver se desenvolvendo (Smutny, 2003).

Permitir que a crianças e jovens possam mostrar seus pontos fortes, dividir idéias e expectativas e assumir suas habilidades -situação que raramente acontece com naturalidade- é facilitar seu entendimento e favorecer sua integração social. Acreditamos, também, que é dar-lhes direito a uma vida equilibrada, produtiva e feliz.

ASPECTOS SOCIAIS E EMOCIONAIS

Quando a atenção dos educadores é dirigida para os aspectos sociais e emocionais dos alunos de alto potencial intelectual, o desconhecimento ou a tentativa de um tratamento uniforme, quase sempre não alcança os resultados esperados e se inicia uma longa jornada para explicar os desajustes aos modelos estabelecidos. Os superdotados são alvo, então, de muitos erros de concepção decorrente dos mitos difundidos e da permanente preocupação em forçar sua adequação e adaptação ao meio.

É muito comum a escola alertar os pais sobre a conduta do filho, externando preocupação sobre sua socialização ou afirmando que todas as crianças devem ter boa interação social com seus semelhantes. Na realidade essa é uma das funções dos educadores, mas esperar que uma criança superdotada tenha muitos amigos é um objetivo extraordinário. Podemos, então, perguntar quem são os semelhantes das crianças superdotadas? Semelhantes intelectuais? Pares sociais? Colegas de mesma faixa etária? Semelhantes de mesmo nível econômico ou classe social?

Maior conhecimento sobre as características dos superdotados se mostra muito importante quando o objetivo é a socialização dessas crianças. Eles buscam estímulo, principalmente, no talento de seus pares intelectuais e deveriam ter oportunidades, em algumas ocasiões, de poder trabalhar e interagir com seus iguais, assim como devem tolerar a permanência na classe regular (Association of Educators of Gifted, Talented and Creative Children em: Mitos e Superdotação).

Os alunos superdotados, ao contrário dos que se encontram na média têm, normalmente, dois grupos de semelhantes, com os quais necessitam interagir: os parceiros de mesma idade e os pares intelectuais. Isso torna irreal a expectativa de socialização e adaptação a grupos já estabelecidos, cuja separação por faixa etária, pressupõe uma correspondente igualdade no nível intelectual (Sabatella, 2003).

Para alguns superdotados a aceitação pelos colegas é uma das principais causas de tensão em suas vidas. Repetidamente eles estão percebendo a mensagem recebida de várias formas: "*é bom ser inteligente, mas se você fosse qualquer outra coisa, poderíamos aceitar melhor"* (Schuler, 2003).

Ao se referir aos adolescentes, Schuler pergunta o que acontece quando um superdotado "somente inteligente" tenta sobreviver em um ambiente visivelmente mediano, sem incentivo intelectual? As alternativas podem incluir: conformidade (grande esforço para estar na média, ser "comum" ou "normal"), retrocesso (isolamento ou alienação), depressão (por recriminar a si mesmo), agressividade (por culpar os outros), ou um inconformismo contínuo. Higham e Buescher (1987, p.29) consideram essa atitude como um ato treinado de ousadia, pelo qual o indivíduo superdotado se defende com afirmações individuais: "está certo, eu sou diferente - então me deixem mostrar ***o quão diferente*** eu posso ser" (Schuler, 2003).

É necessário o entendimento de que o alto nível de inteligência não garante atitudes construtivas e socialmente corretas. Quando há frustração e insatisfação pelas necessidades emocionais e educacionais não serem alcançadas, indivíduos muito inteligentes podem, também, se transformar em elementos nefastos à sociedade (Sabatella, 2005).

Torna-se, portanto, difícil determinar quais superdotados têm dificuldades emocionais ou até que ponto as dificuldades percebidas, podem ser características de sua grande sensibilidade e intensidade, conseqüências da percepção do não entendimento de suas necessidades ou sentimento de constante inadequação às expectativas ao seu redor.

Para proporcionar desafios compatíveis que possam propiciar uma aprendizagem mais rica e uma educação global, deve-se ter como meta a formação do superdotado e o desenvolvimento harmonioso de sua personalidade. Quando é dado maior enfoque às atividades escolares ou aprofundamento em suas áreas de talento e interesse, isso pode não acontecer.

Conhecimento sugere, à primeira vista, aquisição de uma informação acadêmica. Ainda que isso seja justificado, por satisfazer a profunda necessidade do aluno no sentido de conhecer os mistérios de seu ser e da vida, não será suficiente. A preocupação com as necessidades emocionais e sociais deve objetivar uma aplicação prática na vida adulta, mostrando caminhos para enfrentar situações de insucesso e frustração, entender desafios e perdas e compreendê-los sem medo, assim como ensinar que todos têm direito de errar e que soluções servem, não apenas para testes escolares, mas também para os problemas da vida.

Como, em sua maioria, os superdotados têm atuação de liderança em seu grupo e poderão também ser líderes no futuro, as dimensões da moral, justiça, ética e responsabilidade, como objeto de estudo, parecem ser absolutamente necessárias. O trabalho com superdotados deve incluir conteúdos sobre valores em educação, pois através deles os estudantes podem aprender a examinar seus próprios valores e também os valores dos outros (Baska, 1985).

A BUSCA DE SOLUÇÕES EFICIENTES E EFICAZES

Uma das questões dos estudiosos, na busca de programas que beneficiem os superdotados é como garantir que as ações desenvolvidas tenham continuidade. Um dos caminhos é fazer mais pelos pais (Smutny, 2003).

O aconselhamento individual oferece apenas uma solução parcial, entretanto, a superdotação é uma condição de tempo integral, vivenciada em todos os momentos da vida da criança e afeta, principalmente, a família e a escola. De pouco adiantará avaliar o potencial de um indivíduo, identificar habilidades, conhecer diferenças, estimular o autoconhecimento e reforçar a auto-estima, se não houver uma mudança da mentalidade ao seu redor e ele continuar enfrentando preconceitos e barreiras provenientes da falta de compreensão. Por essa razão, as ações mais significativas em favor dos superdotados, com resultados importantes em seu desenvolvimento emocional, construção de sua personalidade e aceitação de suas peculiaridades têm resultado de um conhecimento sólido que começa na orientação familiar.

O envolvimento dos pais é vital na formação dos filhos, embora o maior entendimento das necessidades dos superdotados possa fazer com que os pais busquem a escola, com o entusiasmo do que aprenderam e a expectativa de receptividade e um atendimento educacional de maior qualidade. Como os superdotados constituem minoria, é pouco provável encontrar uma educação apropriada a suas necessidades, seja nas escolas ou em atividades extraclasse. Ao perceber essa realidade, a frustração traz o risco de que os pais assumam atitude de adversários da escola, externando sentimentos que, observados pela criança, podem interferir, negativamente, na sua motivação. O desafio para os pais é continuar defendendo os direitos dos filhos sem se tornarem tão antagônicos que possam causar mais danos do que benefícios (Rimm, 1994).

Como foi exposto, tanto o desconhecimento, como o envolvimento ativo dos pais, pode ter conseqüências desfavoráveis para a criança superdotada. Como, então, as famílias poderão encontrar soluções equilibradas para conviver com as inúmeras diferenças decorrentes da superdotação?

O PAPEL DOS PAIS

O papel dos pais na vida de seus filhos é multifacetado e incrivelmente difícil, ainda que seja desempenhado com prazer. São educadores, modelos intelectuais e sociais, disciplinadores, conselheiros, ouvintes, companheiros e atuam, ainda, como orientadores vocacionais. Podem exercer uma influência construtiva ou destrutiva na

vida dos filhos dependendo da própria percepção do papel que ocupam, da habilidade, conhecimento e experiências que possuam e de suas aspirações (Ehrlich, 1989).

Hackney (1981) apresentou conclusões da sua pesquisa sobre a natureza dos padrões de interação nas famílias de superdotados, mostrando que nesse contexto, os pais e seus estilos de vida são afetados, fortemente, pela presença de uma criança superdotada. O impacto no sistema familiar não pode ser desconhecido, afetando tanto as famílias cujos filhos foram identificados, reconhecidos e encorajados, como aquelas em que isso não acontece, pois as necessidades especiais, de toda a forma, continuam a existir.

Como bem explica Silvermam (2000), crianças superdotadas são extenuantes e desejam atenção integral nas vinte e quatro horas do dia. Usualmente precisam de menos sono que os pais, perguntam mais do que eles sabem responder, têm interesses por atividades inesperadas, reagem intensamente, são desestimuladas pelo currículo escolar, traçam objetivos irreais e desejam saber o sentido existencial da vida. Nesse cenário, o que pode ser a melhor solução para indicar às famílias? O apoio mais adequado tem sido, quase sempre encontrado no maior conhecimento a respeito das crianças superdotadas, suas habilidades, características, qualidade de estimulação e entendimento de suas necessidades.

Alguns aspectos comuns entre os pais de crianças superdotadas são os causadores de suas maiores angústias. Muitos pais aprendem, rapidamente, a fazer parecer sem importância o comportamento ou as habilidades dos filhos; alguns alimentam preocupações sobre a normalidade da criança, pelo desconhecimento de que certos comportamentos são simplesmente típicos de indivíduos com alto potencial. Sentem-se, muitas vezes, estressados ao conviver com uma insaciável curiosidade, intensa sensibilidade e alto nível de energia. Verificam, também, uma dissonância entre as práticas recomendadas para a criação dos filhos e a realidade que encontram. Uma das maiores dificuldades é a carência de profissionais, inclusive nas escolas, que possuam informações específicas sobre a educação de crianças superdotadas, ou que estejam dispostos a dedicar um tempo para as orientações necessárias (Webb, DeVries, 1993). Essa realidade aflitiva faz com que os pais reprimam suas dúvidas e vão se isolando embora, muitas vezes, desejem, desesperadamente, relatar sua vivência familiar.

Somente o ambiente escolar, por mais apropriado que seja, não será suficiente para assegurar desafios compatíveis e o entendimento da grande intensidade e envolvimento que os alunos superdotados apresentam. O trabalho integrado com os pais, buscando o alcance dos objetivos comuns entre família e escola é essencial para prover conhecimento, valorizar e demonstrar afeição a essas crianças e aceitar suas peculiaridades.

Muito do sucesso no desenvolvimento saudável dos alunos de maior potencial depende do envolvimento familiar, em especial para os de menor faixa etária. Os filhos precisam de estabilidade emocional e os pais podem assumir uma liderança efetiva na defesa de suas necessidades, desde que entendam quais práticas devem adotar e como podem executá-las. As crianças crescem e desabrocham seus dons e habilidades, de forma mais evidente, em um lar onde existe calor, afeição e entendimento.

GRUPOS DE DISCUSSÃO ORIENTADA

Os pais de crianças superdotadas têm necessidade de se comunicar e trocar experiências. Isso é tão quanto receber informações e orientações que os capacitarão a escolher as condutas que ampliarão o desenvolvimento do potencial dos filhos, tanto intelectual como emocionalmente.

O encontro dos pais em um programa organizado para favorecer a aprendizagem sobre a superdotação e, principalmente, proporcionar oportunidades de compartilhar dúvidas com outras famílias, tem mostrado eficiência e ampliado o conhecimento a respeito da relação familiar.

A troca de experiências pode levantar numerosos aspectos que servirão de apoio à educação dos superdotados e tranqüilizarão as famílias ao perceberem que comportamentos que causavam estranheza em seus filhos são comuns nas outras crianças. A dinâmica dos grupos de discussão é favorável para todos os integrantes e evidencia, como podem se ajudar, descrevendo estratégias que tiveram sucesso e em que situações. Isso poderá significar, não somente o entendimento das conquistas de cada participante, mas a construção de um companheirismo que favorece também seus filhos, ao entenderem que essas crianças precisam muito mais do que uma ocasional aula mais estimulante.

No debate orientado, os familiares são capazes de organizar questões internas e chegar a enfoques mais sistemáticos e positivos para os filhos superdotados. O trabalho mostra-se altamente encorajador para os participantes, fazendo com que compartilhem idéias úteis e possam eleger o que é pertinente para sua família. Conhecer outras famílias e dividir experiências e ansiedades faz com que os pais tornem-se confiantes em sua capacidade para facilitar o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos filhos.

A realidade mostra que os pais são um dos mais ricos recursos de informação - dispostos a contar suas histórias quando sentem uma atmosfera de "não julgamento". E isso fica demonstrado quando percebem, rapidamente, que o grupo de discussão proporciona um ambiente seguro, não só para compartilhar sucessos, mas também as preocupações e dificuldades (Webb, 1995).

CONCLUSÃO

A família é um microcosmo da sociedade e tem papel essencial no desenvolvimento do indivíduo, particularmente quanto ao domínio afetivo, desenvolvimento do autoconceito positivo, valores, atitudes, interesses e motivações. Como Passow (1992) aponta, a família é a primeira escola da criança.

A disponibilidade para encontrar-se com outros pais pode ajudar a entender a superdotação, melhorar o conhecimento, dissipar mitos, mostrando como interagir efetivamente com as escolas. Oferecer envolvimento com outros familiares e profissionais trará, muitas vezes, a segurança que existe um apoio adicional que poderão recorrer quando necessitarem.

Como profissionais, temos aprendido constantemente com os participantes dos grupos de discussão, pois nos ajudaram a entender os desafios e a felicidade de criar crianças brilhantes. Por tudo que aprendemos com as famílias temos uma extrema gratidão e um profundo reconhecimento e respeito (O Grupo de Discussão Orientada, desenvolvido durante os últimos nove anos, no Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP, é baseados no programa SENG (Suporting the Emotional Needs of the Gifted), com autorização e apoio de seus organizadores).

REFERÊNCIAS

Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2001): *Superdotados: determinantes, educação e* ajustamento. São Paulo: EPU.

American Psychiatric Association (1994): Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4a. ed.). Washington, DC: Author.

Barkley, R.A. (2002): Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade (TDAH): Guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed.

Baska, J.V. (1985): Appropriate curriculum for the gifted. In J. Feldhusen (ED.) *Toward excellence in gifted education,* Denver, CO: Love Publishing.

Baum, S.M. & Olenchack, R.F. (2002): The alphabet: GT, ADHD and more. *Exceptionality, 10,* 1077-1091.

Baum, S.M.; Owen, S.V. & Dixon, J. (1991): *To be gifted and learning disabled.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Benczik, E.B.P. (2000): *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Chae, P.K.; Kim, J.H. & Noh, K.S. (2003): Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and T.O.V.A. performance. *Gifted Child Quarterly*, *47*, 192-201.

Colangelo, N. & Assouline, S.G. (2000): Counseling gifted students. In K.A. Heller; F.J. Mönks; R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Orgs.): *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2nd. ed., pp.595-608). Oxford: Elsevier.

Cramond, B. (1994): Attention-deficit hyperactivity disorder and creativity - What is the connection? *The Journal of Creative Behavior*, *28*, 193-210.

Ehrlich, V.Z. (1989): Gifted children: a guide for parents and teachers. New York: Trillium.

Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gross, M.U.M. (1993): Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. In K.A. Heller; F.J. Mönks & A.H. Passow (Orgs.): *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.473-490). Oxford: Pergamon Press.

Gross, M.U.M. (2002): Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart; S.M. Reis; N.M. Robinson & S.M. Moon (Orgs.): *The social and emotional development of gifted* children (pp. 19-30). Waco, Texas: Pufrock Press.

Hackney, H. (1981): The gifted child, the family, and the school. Gifted Child Quarterly, v.25, n.2, p.51-54.

Higham, S.J. & Buescher, T.M. (1987): What young gifted adolescents understand about feeling "different". In T.M. Buescher (Ed.): Understanding gifted and talented adolescents (pp. 26-30). Evanston, IL: The Center for Talent Development.

Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ. Origin and development.* New York: World Books.

Kaufmann, F. & Castellanos, F.X. (2000): Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in gifted students. In K.A. Heller; F.J. Mönks; R.J. Sternberg & Subotnik (Orgs.): *International handbook of giftedness and talented* (2ª .ed., pp.621-631). Oxford: Elsevier Science.

Leroux, J.A. & Levitt-Perlman, M. (2000): The gifted child with attention deficit disorder: Identification and intervention challenge. *Roeper Review*, *22*,171-181.

Lovecky, D.V. (1999): *Gifted children with AD/HD*. Providence, RI: Gifted Resource Center of New England.

Moon, S.M. (2002): Gifted children with attention-deficit/disorder. In M. Neihart; S.M. Reis; N.M. Moon (Orgs.): *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 193-201). Washington, DC: Prufrock Press.

O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 51-60). Waco, Texas: Pufrock Press.

Ourofino, V.T.A.T. (2005): *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasil.

Passow, H.A. (1992): Growing up gifted and talented: schools, families and communities. Hong Kong: Anais da Segunda Conferência Asiática sobre Superdotação.

Piechowski, M.M. (1991): Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Orgs.): *Handbook of gifted education* (pp. 285-307). Boston: Allyn & Bacon.

Piechowski, M.M. (1997): Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence. In N. Colangelo & G.A. Davis (Orgs.): Handbook of gifted education (pp. 366-381). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Renzulli, J.S. (1978): What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60,* 180-184, 261.

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

Rimm, S.B. (1994): Keys to parenting gifted children. New York: Barron's Educational Series.

Sabatella, M.L.P. (2003): Role of programs: relationships with parents, schools and communities. In Designing and developing programs for gifted students. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sabatella, M.L.P. (2005): Talento e superdotação: problema ou solução?. Curitiba, PR: Editora Ibpex.

Schuler, P. (2002): Perfectionism in gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted* children (pp. 71-80). Waco, Texas: Pufrock Press.

Schuler, P.A. (2003): Gifted kids at risk: Who's listening?– Disponível em: <http://www.sengifted.org/articles_social/Schuler_GiftedKidsAtRiskWhosListening.shtml> Acesso em janeiro de 2006.

Silverman, L.K. (1993): Counseling needs and programs for the gifted. In K.A. Heller; F.J. Mönks & A.H. Passow (Orgs.): *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.631-647). Oxford: Pergamon Press.

Silverman, L.K. (Org.) (1993): Counseling the gifted and talented. Denver, CO: Love.

Silverman, L.K. (2000): Parenting Gifted Children, disponível em <http://www.gifteddevelopment.com>, acesso em janeiro de 2006.

Silverman, L.K. (2002): Asynchronous development. In M. Neihart; S.M. Reis; N.M. Robinson & S.M. Moon (Orgs.): *The social and emotional development of gifted* children (pp.31-40). Waco, Texas: Pufrock Press.

Smutny, J.F. (2003): Designing and developing programs for gifted students. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stewart, W. (2003): The gifted and learning disabled student: Teaching methodology. In D. Montgomery (Org.): *Gifted and talented children with special educational needs* (pp. 25-41). London: David Fulton.

Terrassier, J.C. (1979): Gifted children and psychopathology. The syndrome of dyssinchrony. In J.J. Gallagher (Org.): *Gifted children. Reaching their potential* (pp. 434-440). Jerusalem: Kollek & Son.

Webb, J.T. (1993): Nurturing social-emotional development of gifted children. In K.A. Heller; F.J. Mönks & A.H. Passow (Orgs*.): International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp.525-538). *O*xford: Pergamon Press.

Webb, J.T. & DeVries, A. (1993): *Training manual for facilitators of seng model guided discussion groups.* Dayton: OH, Psychology Press.

Webb, J.T.; Meckstroth, E.A. & Tolan, S.S. (1995): Guiding the Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers. Dayton: OH, Psychology Press.

Weeb, J.T. & Latimer, D. (1993): *ADHD and children who are gifted*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Weeb, J.T.; Amend, E.R.; Weeb, N.E.; Goerss, J.; Beljan, P. & Olenchak, F.R. (2005): *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar OCD, Asperger's, depression and other disorders.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

MARCO LEGAL ACTUAL EN EL AMBITO DE NUESTROS PAÍSES IBEROAMERICANOS

Coordinador: **Juan A. Alonso**, España

Presentadores:
Madre y joven, Argentina
Mariela Vergara, Argentina
Renata Rodrigues, Brasil
Susana G. Pérez, Brasil
Yolanda Benito, España
Dolores Valadez, México
María C. Gomes, Portugal

RESUMEN

Este artículo nos pone al corriente de la real situación que viven nuestros jóvenes y padres/madres de alumnos superdotados/altas habilidades y talentosos, por medio de sus sugerencias y comentarios a la vista de sus respectivas experiencias. Posteriormente analizamos las políticas educativas de nuestros países. Los integrantes de este simposium ocupan cargos importantes y relevantes en sus respectivas Instituciones, les avala una extensa formación y experiencia en el tema y tienen una influencia directa en todo el ámbito iberoamericano.

PETICIONES Y SUGERENCIAS DE LAS PERSONAS IMPLICADAS

Madre de niño talentoso y Joven superdotado

- Subrayan la importancia y necesidad de la capacitación de los docentes, psicólogos y profesionales en las temáticas de la superdotación y el talento en los programas universitarios de formación integral como asimismo en la naturaleza, procesos y características de la excepcionalidad.
- Marcan la necesidad de educar a los niños y adolescentes en las escuelas comunes con un criterio integrador.
- Reclaman una mayor implicación en la Formación Inicial por parte de las Universidades, una mayor sensibilización en la creación de una legislación que ayude a niños y familias a cubrir las necesidades educativas especiales de los niños y jóvenes con características de sobredotación y la creación de unas respuestas concretas a nivel gubernamental.
- Señalan la importancia de contar con el soporte de un contexto escolar y familiar adecuado, que estimule y ayude a desarrollar las potencialidades creativas con actividades enriquecedoras, en un marco de libre expresión y de respeto a la singularidad, no olvidando los aspectos afectivos y emocionales, que permitan la espontaneidad para el ejercicio de un pensamiento autónomo, activo, original y divergente, en las diversas áreas de manifestación de los talentos.

- Reclaman un desarrollo de estrategias y orientaciones concretas para la implementación de la aceleración.

- Solicitan que la preocupación debería extenderse a los niños y jóvenes en situación de riesgo social, especialmente los que pertenecen a sectores de pobreza y marginalidad, que padecen maltratos y discriminación.

- Requieren experiencias (como la organización de este Congreso) para continuar y enriquecer la Formación Continua que proponemos en la escuela (pues habitualmente la convocatoria para los Congresos es exclusiva para profesionales de la psicología y educación).

- Aspiran al desarrollo de temáticas que enuncien la realidad que viven los padres de un niño talentoso, sus sentimientos, sus actitudes frente al medio, la educación familiar de un niño con características diferentes, etc., en síntesis: Rol de los padres y familias en la educación de sus hijos.

- Demandan la importancia y necesidad, como ha quedado palpable en diversas intervenciones y presentaciones en el Congreso, de una correcta y exhaustiva evaluación diagnóstica de nuestros hijos. Es necesario y de interés, los procedimientos de identificación, la identificación temprana, la identificación por medio de pruebas fiables y validadas.

- Destacan como en muchos de los trabajos presentados en este VI Congreso se apeló a la necesidad de la atención a las características de superdotación y problemas asociados. Es cada vez más necesario estar preparados para identificar e intervenir simultáneamente ambas características de hiperactividad o de dislexia, por ejemplo, con la sobredotación, etc.

- Solicitan la importancia, como ha quedado palpable en este Congreso, de un Taller para padres: formación de valores familiares, etc.

……

MARCO LEGAL ACTUAL EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

Mariela Vergara, Argentina

En Argentina a partir de 1993, con la sanción de la **Ley Federal de Educación**, se contempló por primera vez la existencia y la atención de alumnos con necesidades educativas diferentes a la media de la población por sus capacidades o talentos especiales.

La Ley Federal de Educación (Ley n° 24.195), dentro de Regímenes Especiales, en el capítulo VII artículo 33 inciso A nos dice que “[...] Las Autoridades Educativas Oficiales:

a) Organizarán o facilitarán la organización de programas a desarrollarse en los Establecimientos Comunes para la detección temprana, la ampliación de la formación y el seguimiento de los alumnos/as con capacidades o talentos especiales” (Ley federal de Educación, abril 1993).

Si bien la sanción de esta ley constituyó sólo un primer paso de una serie de pasos necesarios subsiguientes, fue un punto de inicio importante y que acompañó un movimiento común a la mayoría de los países de Latinoamérica del final del siglo XX y comienzo del siglo XXI.

Esta ley apunta a la educación para la diversidad atendiendo a cada ser humano en sus necesidades educativas particulares, dejando paulatinamente de lado la educación tendiente a homogeneizar, para pasar a la educación de lo heterogéneo, con el respeto que esto implica del ser humano.

El **Pacto Federal Educativo** firmado en septiembre de 1993 por el Gobierno Nacional, los gobiernos provinciales y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires marca simbólicamente el inicio de la etapa de ejecución de la Ley Federal de Educación.

A partir de esa fecha, en diferentes provincias se han elaborado una serie de documentos sobre este tema:

- El **Acuerdo Marco para la Educación Especial**, documentos para la concertación, Serie A, N° 19, Diciembre 1998, que dentro de las cláusulas especiales encontramos una mención a los alumnos con capacidades o talentos especiales**:** "Las disposiciones del presente Acuerdo Marco se extienden a los alumnos con capacidades o talentos especiales – art. 33, inc. A) de la Ley Federal de Educación.
- El documento elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999) **"El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares"** que en el punto 3.5 explicita el abordaje en los alumnos con altas capacidades.
- Circulares generales, destinadas a los inspectores jefes e inspectores de área y a los directores y personal docente de las escuelas especiales, que tienen como objetivo socializar material en relación a la atención de alumnos con altas capacidades.

En estos años se han elaborado proyectos de ley que se han presentado ante la Cámara de Senadores y Diputados de la Nación, aunque no han sido sancionados. Algunos de ellos fueron:

- El Proyecto de Ley N° S 1021/98, para la creación del "Programa de educación especial para alumnos y alumnas con capacidades excepcionales".
- El Proyecto de Ley N° D 3628/03 para la creación del "Programa Federal de Atención Educativa para Alumnos/as con Altas Capacidades".

La injerencia en este tema le compete en nuestro país a la Dirección de Educación Especial. *La educación especial* es entendida como "[…] un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados". "[…] Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular" (Acuerdo Marco para la Educación Especial Serie A, n° 19, 1998).

La Dirección de Educación Especial es la encargada de:

- Proveer a los alumnos con necesidades educativas especiales de las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al curriculum, contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social; desde que estas necesidades son detectadas, y en tanto la persona realice alguna actividad educativa o de capacitación, en cualquier momento de su vida.

- Implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades del aprendizaje, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento.

- Promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, social y laboral.

- Extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones, o sea su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo.

- Propiciar la participación activa de los padres, quienes estarán involucrados y compartirán el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativo de sus hijos.

La visión que promueve la Educación Especial es primariamente integrativa. Tiene como objetivo dar respuesta tanto a niños con dificultades como a aquellos con altas capacidades a través de la enseñanza personalizada en el aula común, tomando en cuenta el contexto social del aula y así equilibrar las necesidades educativas especiales con las del grupo a través de las adaptaciones curriculares. Estas adaptaciones están en manos de los docentes con el apoyo de los equipos profesionales para la educación especial. Estos son equipos de apoyo de tareas pedagógicas que están conformados por docentes y profesionales de otras especialidades, que se suman de acuerdo a las necesidades, trabajando con modalidades inter o transdisciplinarias.

En la educación a niños con altas capacidades estas adaptaciones se promueven dentro del marco de la estrategia educativa de enriquecimiento que consiste en la adaptación curricular individual para la ampliación y profundización de los contenidos del currículo.

La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación Especial a través de la Circular General N° 8 con fecha 10 de Noviembre de 2000 alerta sobre el recorrido histórico de la Educación Especial como aquel donde se constata una clara inclinación de la atención educativa de los alumnos con déficit, trastornos y problemas de aprendizaje. Y destaca que a partir de esa fecha incluye dentro de sus proyectos, el de la atención de alumnos talentosos.

Se determina que se efectivizaron a lo largo del año 2000 las siguientes acciones:

- Recepción de casos a través de diferentes vías de detección y registro de los mismos.
- Búsqueda de información y documentación sobre la temática.
- Contacto con Centros de investigación y especialización.

A partir de este movimiento se hace uso de una figura educativa: la maestra integradora. Hasta el momento la educación especial contaba con la figura de la maestra recuperadora para asistir al alumno con déficit, trastornos y problemas de aprendizaje dentro del aula común. La maestra integradora, es aquel profesor/a que se encargaría de integrar al alumno superdotado y/o talentoso en el aula común a través de las adecuaciones y ampliaciones curriculares. Cabe aclarar que su presencia no es permanente sino se establece la periodicidad y disponibilidad desde la Dirección de Escuelas Especiales.

Otra estrategia de intervención escolar para atender las necesidades educativas especiales de los niños con altas capacidades es la estrategia de aceleración. En la actualidad esta estrategia es más aceptada en el nivel inicial, registrando la mayor cantidad de casos en él. En el caso del nivel primario es mucho más compleja la solicitud.

Los pasos a seguir para la solicitud de la estrategia de aceleración en nivel inicial son:

1- Presentación de un informe de un profesional que haya identificado al niño/a como portador de altas capacidades o talentoso.

2- El colegio luego de haber hecho un seguimiento del niño, avala la aceleración como estrategia de intervención más adecuada. El niño no debe presentar para ello ningún tipo de problemas socio-emocionales.

3- Los padres presentan una carta solicitando la aceleración de su hijo/a ante el Ministerio que corresponda.

En el caso de la educación primaria básica, los pasos son más complejos:

- Partimos de la base que el niño asiste a un colegio común público o privado.
- Se solicita intervención a educación especial. La escuela de educación especial de la zona, encargada de Trastornos mentales leves, es también la encargada de los niños talentosos.
- El niño es evaluado por la psicopedagoga designada por la dirección general de Cultura y educación. La evaluación es avalada por la psicopedagoga designada, la asistente social y la directora de la escuela especial.
- Se eleva a la Dirección de Educación especial y Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación para que el alumno forme parte del “Programa de Atención de niños talentosos”.

- Se matricula como alumno de la escuela especial, teniendo matrícula conjunta escuela común-escuela especial. De este modo el niño sigue asistiendo a la escuela común, y una docente de la escuela especial es elegida como docente integradora para ese alumno. Dentro de este esquema, la docente integradora aporta sugerencias de abordaje a la docente a cargo del curso.
- A partir del seguimiento se evalúa que estrategia es la más apropiada para ese alumno en particular, contemplando la estrategia de aceleración y de enriquecimiento como opciones.
- El alumno es atendido en forma conjunta por ambas escuela y se realiza el correspondiente seguimiento.

Hoy, habiendo pasado más de 10 años desde la sanción de la Ley podemos decir que la Argentina ha avanzado, pero no al paso que se hubiera deseado. Queda realmente mucho camino por recorrer, y necesitamos el compromiso de las autoridades educativas: inspectores, jefes e inspectores de área, directores de escuelas, personal docente para que lleven a la práctica lo que la ley, la reglamentación y las circulares disponen y sugieren. Y el compromiso de las Autoridades Educativas más altas: Ministro de Cultura y Educación, Secretarios, Subsecretarios, Directores de las entidades de Direcciones Generales de Cultura y Educación tanto nacionales como provinciales, etc. para que promuevan la concienciación, capacitación y la implementación de estrategias para el abordaje de esta realidad educativa emergente.

El presidente Kirschner, en la inauguración de las sesiones ordinarias del Congreso este año, hizo mención a una amplia convocatoria para la discusión del nuevo proyecto de Ley de Educación Nacional, que aspira a presentar en el Congreso en octubre de 2006.

Esta podría ser una oportunidad para que esta temática sea abordada, contemplada y atendida por la nueva ley, apuntando a trabajar por la adecuada inclusión de los niños con altas capacidades en el sistema educativo actual.

Hacia una perspectiva futura

Sería muy positivo que la República Argentina en los próximos años pudiera:

1. Lograr una política educativa comprometida con esta temática donde cada institución, pública o privada, pudiera instaurar la programación de tiempos, espacios y recursos para la detección de los alumnos potencialmente superdotados y talentosos, ya sea al nivel de ciclos o años y sostenerlo como política educativa de atención a la diversidad.
2. Fomentar programas de capacitación docente junto con la incorporación de esta temática en el estudio de profesorado, como así también la incorporación de esta temática en los estudios de grado de carreras claves como Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Psicología. Esto ocupa un lugar esencial para la atención a la diversidad.

3. Las autoridades tengan en cuenta la identificación a edades tempranas y en el primer ciclo de escolaridad obligatoria para poder iniciar una intervención educativa adecuada y a tiempo, de las potencialidades, intereses y capacidades y altas habilidades cognitivas.
4. El proceso de identificación se implemente desde las propias escuelas para intentar disminuir el número de alumnos que teniendo potencialidades quedan sin identificar, con todas las consecuencias que esto conlleva.
5. Una vez alcanzado ese punto promover proyectos escolares para la adecuada atención de los alumnos superdotados o talentosos identificados.

……

MARCOS LEGAIS PARA AS ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL

Renata Rodrigues Maia-Pinto, Brazil

O Ministério da Educação do Brasil enfrenta grandes desafios na implantação de políticas educacionais públicas. Todas as ações legislativas e executivas do governo federal, dos governos estaduais e municipais, devem ser voltadas para garantir práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural dispersa pelo extenso território nacional. Marcos legais contribuíram para o reconhecimento da pluralidade cultural e para o desenvolvimento de leis, políticas e ações no sentido de superar estereótipos e preconceitos com relação às pessoas com necessidades especiais. No que se refere ao aluno com altas habilidades / superdotação, as leis vieram garantir seu direito de estar incluído e de ter suas necessidades educacionais especiais atendidas em sala de aula comum e/ou por meio de serviços educacionais especializados. Para promover o desenvolvimento da área de altas habilidades / superdotação a Secretaria de Educação Especial criou o Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / superdotação nas 27 unidades da federação. Tal implantação gerou um movimento social de reconhecimento da existência e dos direitos do aluno superdotado. Alguns desafios urgentes em relação à área são apontados neste artigo como, por exemplo, necessidade de normatização das orientações legais referentes aos conceitos de aceleração escolar; ao repasse, para a escola, da responsabilidade sobre os procedimentos de aceleração e; a elaboração de uma proposta de lei que regulamente e rompa entraves legais que eliminem barreiras referentes ao atendimento desses estudantes.

Resumen

El Ministerio de Educación de Brasil enfrenta grandes desafíos en la implantación de políticas educacionales públicas. Todas las acciones legislativas y ejecutivas del gobierno federal, de los gobiernos estaduales y municipales deben estar direccionadas para garantizar prácticas pedagógicas que contemplen la

diversidad cultural presente en todo territorio nacional. Puntos legales han contribuido para el reconocimiento de la pluralidad cultural y para el desarrollo de leyes, políticas y acciones a fin de superar estereotipos y prejuicios en relación a las personas con necesidades especiales. A lo que se refiere al alumno con altas habilidades / superdotación, las leyes han garantido su derecho de estar incluido y de tener sus necesidades educacionales atendidas en clase regular y/o por medio de servicios educacionales especializados. Para el desarrollo del área de altas habilidades / superdotación, la Secretaria de Educación Especial ha criado el Programa de Implantación de Núcleos de Actividades de Altas Habilidades / Superdotación en las 27 unidades de la federación. Esta implantación ha originado un movimiento social de reconocimiento de la existencia y de los derechos del alumno superdotado. Algunos desafíos urgentes en relación a esta área son resaltados en este artículo como, por ejemplo, la necesidad de normatización de las orientaciones legales referentes a los conceptos de aceleración escolar, el repaso, para la escuela, de la responsabilidad sobre los procedimientos de aceleración y la elaboración de una propuesta de ley que reglamente y rompa obstrucciones legales y, en consecuencia, que eliminen barreras relacionadas al atendimiento de estos estudiantes.

Marcos Legais para as Altas Habilidades / Superdotação no Brasil

O Brasil é um país de grandes desafios, maior país da América Latina, *[Dados do Retrato Estatístico dos Direitos da Criança e do Adolescente (2006). Brasília: Unicef, com bases dos dados do IBGE de 2001 a 2005]*, cobre cerca de 47% da América do Sul e é organizado em 5 regiões: Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste, as quais são constituídas por 26 estados e o Distrito Federal com 5.560 municípios. A população total do país é em torno de 182 milhões, dos quais 60 milhões (33%) são crianças e adolescentes, entre estes, cerca de 22 milhões têm entre 0 e 6 anos, mais de 27 milhões têm entre 7 e 14 anos, e quase 11 milhões têm entre 15 e 17 anos. A taxa de escolarização em 2005 é de é de 97%, dos quais 88% estão nas escolas públicas.

Tanto a extensão territorial quanto o índice populacional do Brasil trazem grandes desafios na implementação de políticas públicas que respondam às diversidades e demandas das várias regiões. Os desafios são especialmente consideráveis no campo da educação, uma vez que o número de crianças e adolescentes em idade escolar é significativo. Além disso, existe uma “pulverização de identidades culturais de classe, gênero, etnia, raça, padrões culturais e nacionais que devem ser consideradas na prática pedagógica” (Canen, 2000, p.136).

O Ministério da Educação trabalha no sentido de minimizar os efeitos de uma educação enrijecida pela padronização de currículos inflexíveise busca considerar o caráter multicultural dos estudantes. Nesse contexto as, políticas públicas incorporam a diversidade de identidades culturais e contemplam as necessidades educacionais especiais no contexto das práticas pedagógicas.

Alguns marcos históricos contribuíram para o reconhecimento dessa pluralidade cultural apontando para a necessidade de superar estereótipos e preconceitos com relação às pessoas com necessidades especiais, presentes historicamente no contexto da educação especial, que segregava pessoas com

deficiência, impedindo-as de conviverem com seus pares nos ambientes regulares de vida. Desde a Declaração de Salamanca (Unesco e Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994) as políticas públicas do Ministério da Educação - MEC foram implementadas a partir de debates sobre conceitos, indicadores, políticas sociais e, também, à atenção educacional ao aluno com necessidades educacionais especiais. Da mesma maneira, os movimentos sociais em prol dos direitos humanos ajudaram as pessoas com necessidades educacionais especiais a conquistarem o direito de plena participação social. Tais conquistas orientaram a reformulação de marcos legais para o sistema educacional brasileiro durante a década de 90. Outro marco histórico de relevância foi a aprovação Declaração dos Direitos Humanos de Viena (Unesco, 1993) que introduz o Princípio da Diversidade, colocando o direito à igualdade no mesmo patamar do direito à diferença: *"o reconhecimento da pluralidade de sujeitos portadores de direitos e de seus direitos específicos como parte integrante e indivisível da plataforma universal dos Direitos Humanos*"(p.7).

Os princípios básicos definidos em forma de lei vieram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996, que determina a organização da educação básica (de 7 a 17 anos) e considera as diferenças de ritmos e estilos de aprendizagem e a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. Da mesma forma, o Art. 59 da LDB assegura ao aluno com dificuldade de aprendizagem, que não atingiu o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, a conclusão de seu curso por meio de terminalidade específica e ao aluno com altas habilidades / superdotação, a possibilidade de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar.

Outro documento legal de igual importância para os alunos com necessidades educacionais especiais foi as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001), que institui e assegura os serviços e recursos educacionais especiais para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Incluídos nesses recursos estão o apoio aos alunos, a complementação, a suplementação e a promoção do desenvolvimento das potencialidades dos alunos (Art. 3º). Essa Resolução reconhece o aluno com altas habilidades / superdotação como aquele que apresenta *"grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes"* (Art. 5º, III). Os serviços para esses alunos serão organizados em salas comuns ou por meio de serviços educacionais especializados.

Tais concepções de atendimento à diversidade foram orientadas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (nº 17/2001), que defende a construção de uma sociedade inclusiva como processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático, no qual a sociedade deve acolher a diversidade humana e permitir a todos o acesso contínuo ao espaço comum da vida.

As leis educacionais, portanto, garantem o acesso, a permanência, os serviços e recursos na escola comum para os alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, como conseqüência, uma grande preocupação para o Ministério da Educação passou a ser a equiparação de oportunidades igualitárias de desenvolvimento de todos os alunos, com qualidade, em todas as dimensões da vida e etapas da escolarização.

No contexto dimensional e diverso do Brasil, a implementação de políticas públicas em nível nacional, é tarefa que encontra grandes barreiras. Devem ser respeitadas a diversidade sócio-cultural e as esferas políticas de atuação. Os 26 Estados e o Distrito federal constituem unidades federativas autônomas em relação à forma de aplicação das diretrizes legais e de atendimento às orientações e regulamentações estabelecidas pelo governo federal.

Para promover a disseminação da política de inclusão educacional a Secretaria de Educação Especial - SEESP criou várias frentes de atuação. Por exemplo, implantou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que visa disseminar a política de inclusão e apoiar o processo de construção e implementação de sistemas educacionais inclusivos nos estados e municípios brasileiros. Tal programa envolve o apoio, principalmente no que se refere à formação de professores, às escolas para que estejam preparadas para trabalhar com as diferenças dos estudantes para envolver a comunidade como colaboradora nessa ação.

Para atender necessidades específicas de apoio às práticas de inclusão, outros programas foram desenvolvidos, entre os quais: Interiorizando Libras - Língua Brasileira de Sinais; Interiorizando Braille (Sistema Braille e do Código Matemáticos Unificados); Educação à Distância, para (acerca das necessidades educacionais especiais); Educar na Diversidade, (formação de professores para ao uso de estratégias e metodologias inclusivas); Inclusão na Educação Infantil (atenção às necessidades educacionais especiais do aluno da educação infantil); Curso de Educação Superior Bilíngüe Libras / Português; Apoio a Educação Especial (apoio ao estudo, à pesquisa e à formação deprofessores na área de educação especial); Centros de Apoio para atendimento às pessoas com Deficiência Visual e Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille e; Centros de Capacitação de profissionais da Educação e de atendimento às pessoas com Surdez.

Seguindo as disposições legais e às experiências anteriores de sucesso em relação ao atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, na rede pública, a partir de 2005, a SEESP investe no desenvolvimento de politicas educacionais nacionais. A finalidade é responder às demandas relativas às altas habilidades / superdotação que SEESP, portanto, apóia e induz o desenvolvimento de políticas públicas estaduais e municipais, quando firma um acordo de cooperação técnica com a Unesco e o FNDE *(FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)* e, convida todos os Estados a participarem do programa de Implantação dos *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH/S.* Essa ação visa à expansão do atendimento de alunos com altas habilidades / superdotação nas escolas da rede pública e será objeto de discussão no presente artigo.

O NAAH/S foi concebido para promover o atendimento sistêmico em três dimensões principais, organizado em unidades: (1) *Atendimento ao professor* – levando em conta a formação continuadas dos educadores que atuam nos Núcleos, formação de professores, desenvolvimento de pesquisa e serviços de itinerância para disseminação de informações e orientação ao sistema de ensino e, orientação e formação de professores de fora do Núcleo; (2) *Atendimento ao aluno* – para a execução dos serviços especializados relativos ao desenvolvimento das habilidades e dos talentos dos alunos e; (3) *Atendimento à família* – para a orientação e suporte aos familiares de alunos com altas habilidades superdotação.

Para dar consecução ao programa NAAH/S a SEESP disponibilizou aos Estados equipamentos e mobiliários; um conjunto de livros composto por uma série de quatro volumes teóricos e práticos para subsidiar a formação de professores e o atendimento às necessidades educacionais dos alunos e; um conjunto de material didático de suporte para o desenvolvimento de atividades com o aluno. Foram oferecidas, ainda, aos professores dos NAAH/S, duas formações nacionais para o desenvolvimento das altas habilidades de seus alunos. Paralelamente para apoiar as ações planejadas pelo NAAH/S a equipe interna da SEESP oferece assistência técnica por meio de um serviço contínuo de informação e orientação respeito da área de altas habilidades e mantém atualizada a página eletrônica (www.mec.gov.br/seesp), a fim de estimular troca de experiências.

Com essa ação de fortalecimento das políticas públicas, a SEESP visa desenvolver políticas próprias de atendimento aos alunos com altas habilidades / superdotação, nos Estados e Municípios que aderiram ao programa e incentivar a expansão dos NAAH/S para os municípios.

A Implantação dos NAAH/S ampliou em âmbito nacional a discussão sobre altas habilidades. A imprensa de vários Estados atualmente dá destaque ao tema altas habilidades e provoca impacto nas ações educacionais das escolas públicas e particulares, para o atendimento das necessidades educacionais desses alunos. Com esse movimento não há mais como deixar de atender o aluno com altas habilidades / superdotação na rede nacional de ensino.

Após a implantação do Programa, ainda há desafios a serem solucionados. Entre esses, os mais importantes no atual momento da educação brasileira refere-se à necessidade de normatização das orientações legais, como por exemplo, no que diz respeito: (1) aos conceitos de aceleração escolar constantes do Art. 59, II, da LDBEN; (2) ao repasse, para a escola, da responsabilidade sobre os procedimentos de aceleração conforme indica o Art. 24, V da LDBEN – "*a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: ... c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; ...* VII - *cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis"* e; (3) a elaboração de uma proposta de lei que regulamente e rompa estes e outros entraves legais no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais especiais do aluno com altas habilidades / superdotação.

O Ministério da educação reconhece essas ações como constituindo o primeiro passo para o desenvolvimento das políticas públicas para as altas habilidades / superdotação, mas reconhece que existem outros desafios, principalmente no que se refere à implementação de suas políticas para os interiores do Brasil. É preciso ressaltar que a implantação dos NAAH/S faz parte de uma política inovadora e de grande porte uma vez que envolve todos os governos brasileiros e, pretende alcançar de 15 a 20% *[Tomando como base a concepção de desenvolvimento de comportamento de superdotação (Three Ring Conception) de Renzulli e Reis (1997)]* da população de estudantes ou cerca de 6 milhões de jovens. Trata-se da atenção a um enorme potencial humano que pode representar a população inteira de um país menor.

Referências

Canen, A. (2000). Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. Caderno de Pesquisa, 111, 135-149.

Ministério da Educação (2001). *Resolução CNE/CEB, nº 02 de 11 de setembro de 2001*. Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Wide Web: http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/res2_b.pdf.

Presidência da República (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*. Wide Web: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1997). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence (2ª ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

UNESCO (1993, julho). Declaração e Programa de Ação de Viena. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena. UNESCO & Ministério da Educação e Ciência da Espanha (1994). Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Brasilia: CORDE.

……

UNA LUZ AL FONDO DEL TÚNEL

Susana Graciela Pérez Barrera, Brasil

La educación de alumnos con Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD) parece, finalmente, tomar su lugar en las Políticas Públicas de Educación de algunos de nuestros países, después de haber estado ausente durante muchos años, especialmente a partir de 1994, cuando se firma la Declaración de Salamanca, que, aunque todavía no en su debida magnitud, recuerda que los 'superdotados' son alumnos que merecen educación especial inclusiva (Unesco, 1994).

En Brasil, desde donde me atrevo a hablar, por ser el país en el que he vivido la mayor parte de mi vida, recién en 1996, estos alumnos aparecen contemplados más claramente entre aquellos a los que el Estado debe dar atención especial. En efecto, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley 9394/96, determina que los sistemas de enseñanza le asegurarán a los alumnos con necesidades educacionales especiales currículos, métodos, técnicas, recursos educativos y organizacionales específicos para atender a sus necesidades y aceleración para concluir en menos tiempo el programa escolar para los superdotados (Pérez, 2006).

En el 2001, un nuevo avance se perfila con las Directrices y Bases de la Educación Especial en la Educación Básica (Resolución Nº 2 Parecer Nº 17 del Consejo Nacional de Educación), que reconocen la precariedad de atención educacional a las personas con AH/SD y que tenían implementación obligatoria a partir de 2002. En ellas se definen las AH/SD, se prevén estrategias pedagógicas para su atención

(enriquecimiento, salas de recursos, flexibilización curricular y aceleración), maestros capacitados y especializados, y se recomienda la colaboración entre escuelas y universidades para identificar y desarrollar estudios específicos. Estas Directrices también tienen que tener sus congéneres a nivel estadual y tienen que ser respetadas en los proyectos pedagógicos de cada escuela (Pérez, 2006).

En Septiembre del mismo año, el Plan Nacional de Educación, Ley Federal Nº 10.172, determina la implantación gradual, a partir de su primer año de vigencia (o sea, a partir de 2002), de programas de atención a los alumnos con AH/SD. Este Plan, debe tener sus equivalentes a nivel municipal y provincial (Pérez, 2006), pero gran parte de ellos todavía no han sido aprobados por las Cámaras de Ediles y Diputados y muchos todavía están hibernando en los cajones de la burocracia política. En algunos lugares, hemos tenido que trabar verdaderas luchas para garantizar que las personas con AH/SD se mantengan en los textos de los Planes, como prevé la Ley Federal.

De hecho, tanto la Ley 10.172 como las Directrices, comenzaron a tener repercusión, todavía muy tímidamente, recién a partir del 2005 y, finalmente, al final de ese año, el Ministerio de Educación nos ha dejado ver una luz al fondo del túnel, al proponer los Núcleos de Actividades de Altas Habilidades/Superdotación, en los que se vislumbra una Política Pública Educacional para estos alumnos, pero todavía es muy temprano para que podamos evaluarlos.

Todo esto no ha sido gratuito ni ha ocurrido por arte de magia. Sólo se ha conseguido mediante el esfuerzo de decenas, sino centenas de investigadores que trabajan en nuestra área, de las asociaciones de la sociedad civil que hace mucho lo vienen reivindicando, de padres desesperados que no saben que hacer cuando sus hijos son identificados como personas con AH/SD.

Se ha conseguido, sí, con un verdadero esfuerzo colectivo, porque hemos participado no solamente reivindicándoles la atención a las Secretarías de Educación en todos los ámbitos de gobierno, a las escuelas y hasta a la Defensoría del Pueblo, como padres y asociaciones, sino también colaborando con el conocimiento y las prácticas, como profesionales e investigadores, con iniciativas y experiencias pequeñas y grandes, con muchísimas charlas, conferencias, clases y eventos científicos; con las poquísimas publicaciones que hemos conseguido llevarle al público; con la participación en eventos del área de la Educación y de la Salud en los que hemos conseguido que nuestros trabajos se presenten; e incluso en el campo político, cuando participamos en la elaboración de los Planes de Educación locales, provinciales y federal o en audiencias públicas que han examinado la implantación de políticas de educación especial.

Pero todavía hay mucho por hacer y todos nosotros - toda la sociedad - somos responsables de eso.

Tendremos que trabajar mucho para que las personas con AH/SD pesen lo mismo que las personas con deficiencia, tanto en la legislación como en todos los demás ámbitos, porque la pena, la conmiseración, y la culpa que la sociedad siente ante los discapacitados, en contraposición al miedo, al desconcierto y, a veces, a los sentimientos negativos que tiene ante las personas con AH/SD todavía hace que la balanza pese mucho más para el lado de los primeros, a la hora de destinar recursos financieros y realmente implementar políticas. Aunque la Ley 9394/96 que ya mencioné, propone condiciones adecuadas de inserción en el trabajo competitivo para aquellos que presenten una habilidad superior en las áreas artísticas,

intelectual o psicomotora y acceso igualitario a los beneficios de los programas sociales suplementares disponibles para el respectivo nivel de enseñanza regular (Brasil, 1996), esto ocurre con las personas con deficiencia, pero todavía no con las personas con AH/SD.

Entre muchas otras leyes brasileñas que benefician a las personas con deficiencia, está la Ley Nº 7.853, que, entre otras cosas, les garantiza reserva de 10% del mercado de trabajo (Brasil, 1989), y la Ley Nº 8.899, que asegura Pase Libre en el transporte colectivo interprovincial (Brasil, 1994), y en algunas provincias, también en el transporte urbano, a los que demuestren condiciones económicas insuficientes, por ejemplo. Pero esto no se aplica a las personas con AH/SD. La reserva del 10% de los cupos en las universidades también está garantizada para las 'Personas con Necesidades Educacionales Especiales' en la Ley 11.096 (Brasil, 2005), pero allí se especifican solo los discapacitados.

Tendremos que trabajar para que se entienda que hablamos mucho de accesibilidad, pero todavía no sabemos, o no nos dimos cuenta, que ella no es necesaria sólo para los discapacitados. Accesibilidad significa eliminación no sólo de barreras arquitectónicas y de comunicación, sino también de barreras actitudinales y culturales (que son muchas en el caso de las AH/SD, véanse los prejuicios, los mitos y creencias populares, la banalización de la imagen por los medios de comunicación), y de barreras económicas - el acceso a los niveles más elevados de enseñanza, investigación y creación artística, según la capacidad de cada uno, asegurado por casi todas las Constituciones Nacionales y previsto en la Convención de los Derechos Niño todavía no es gratuito ni está al alcance de todos. De nada sirve desarrollar excelentes programas para las personas con AH/SD si no se las considera merecedoras de atención especial o simplemente son imperceptibles o si no pueden llegar hasta los centros donde se ofrece atención por falta de dinero para el transporte, por ejemplo.

Tendremos que trabajar mucho para que cuando se hable y se escriba sobre este nuevo paradigma de Inclusión y Educación Inclusiva (tanto a nivel académico como legal) esta Inclusión también incluya a las personas con AH/SD.

Tendremos que trabajar mucho para que se identifiquen sistemáticamente las personas con AH/SD, porque si no sabemos quiénes son, dónde están y lo que precisan, es difícil imaginar cómo se las va a atender. El Censo Demográfico Brasileño de 2000 se ha festejado mucho como un gran avance en la identificación de las Personas con Necesidades Educacionales Especiales, pero allí no se incluyen las personas con AH/SD. Las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación (Brasil, 2006c) registran, en 2005, apenas 2.280 alumnos con AH/SD en todo el país, de un total de más de 60 millones de alumnos de educación básica y superior (Inep, 2006b), un índice que no llega al 0,004%. Esto quiere decir que, en realidad, de acuerdo a las estimativas más conservadoras (como las de la OMS), más de dos millones y medio de alumnos brasileños con AH/SD, como mínimo, todavía hoy siguen transparentes a los ojos de sus maestros y profesores, sin contar los que no han tenido la suerte de ingresar a las escuelas o a las universidades, que ni siquiera integran estas cifras.

Tendremos que trabajar mucho para que casi tres millones de maestros y profesores brasileños (Inep, 2006), además de otros profesionales de la Educación y la Salud tengan, por lo menos, informaciones básicas sobre las AH/SD, en lugar de seguir pensando que ellos nunca tuvieron una persona así en sus clases o en sus consultorios. De hecho, es raro encontrar pedagogos, educadores, psicopedagogos, psicólogos, pediatras que hayan oído hablar, alguna vez, en sus cursos de graduación o postgrado, sobre el tema.

Tendremos que trabajar mucho para que las universidades inviertan en este tema. Muchas universidades brasileñas han abierto sus líneas de investigación de postgrado a la Educación Especial en los últimos años, pero sólo a las deficiencias o a la Educación Inclusiva, pero no a las Altas Habilidades/Superdotación.

Pero todavía tendremos que trabajar mucho más para que, tanto en Brasil, como en los demás países, las políticas públicas de atención a estos alumnos se extiendan a todas las personas con AH/SD, a los lugares más recónditos de nuestras naciones y, principalmente, a otros campos, no sólo a la Educación, convirtiéndose en políticas de atención integral.

Los Núcleos de Actividades de Altas Habilidades/Superdotación, repito, son un brillante comienzo, pero tendremos que esforzarnos para que las acciones de estos Núcleos provinciales garanticen la atención a todo el territorio de cada una de las 27 provincias de nuestro enorme Brasil y que se asegure la continuidad después del período de implantación, durante el cuál el Ministerio tiene compromiso financiero para su mantenimiento.

En su tradición de contrastes, Brasil tiene desde provincias tan pequeñas como el Distrito Federal, que no llega a 6 mil km² de extensión, hasta provincias como Amazonas, que tiene un territorio de más de 1 millón y medio de km², siendo el promedio de extensión de las provincias de algo en torno de 300 mil km² (Ibge, 2006a). Esto quiere decir que el acceso a estos Núcleos puede llegar a ser muy grande y costoso.

El proyecto inicial de los Núcleos (Mec/Seesp, 2005) preveía el apoyo financiero por un período de 9 meses, siendo que la responsabilidad de su implementación posterior sería de las Secretarias de Educación de cada provincia. Al mismo tiempo que esto contribuye para descentralizar la responsabilidad y comprometer a las provincias en esta atención, habrá que buscar formas de garantizar la continuidad, después de ese período.

Tendrá que verificarse, también, la interlocución con las demás esferas gubernamentales (Trabajo, Cultura, Salud, Transportes, etc.) y la forma de evaluación y control de estos centros.

Entonces, tratando de resumir, precisamos saber dónde están estas personas que han permanecido escondidas durante tanto tiempo, tener estadísticas oficiales que reflejen la realidad; saber cuáles son sus necesidades, educacionales y no educacionales (identificación); precisamos garantizar no sólo el acceso a la educación, sino la permanencia exitosa en las instituciones educacionales y en la sociedad como un todo (inclusión); precisamos dar informaciones y capacitar a los docentes y a los padres (información y formación); precisamos más investigaciones sobre nuestras propias realidades y más publicaciones en nuestros idiomas nacionales (producción científica); precisamos inversiones en este sector de la

Educación Especial (recursos financieros); y precisamos, fundamentalmente, la voluntad política de los dirigentes para tener seguridad de que esa luz al fondo del túnel no se apagará.

Referencias bibliográficas

Brasil (1989). ***Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989*.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, Brasil: Diário Oficial da União, 25 de Octubre de 1989, p. 1920.

_. (1994). ***Lei Nº 8.899, de 29 de junho de 1994*** . Concede Passe Livre às Pessoas Portadoras de Deficiência no Sistema de Transporte Coletivo Interestadual. Brasília, DF, Brasil: Diário Oficial da União, 30 de Junio de 1994, p. 9673.

_. (1996). ***Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*** . Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Brasil: Diário Oficial da União, 23 de Diciembre de 1996, p. 27833.

_. (2005). ***Lei Nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005.*** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, Brasil. Diário Oficial da União, 14 de Enero de 2005, p. 7.

_. (2006a). IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. ***Geociências. Área Territorial Oficial***. Disponible en: <www.ibge.gov.br> [Consulta: 09 de Mayo de 2006].

_. (2006b). INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ***Censo Escolar*** e ***Censo de Educação Superior***. Disponible em: <www.inep.gob.br> [Consulta en: 09 de Mayo de 2006].

_. (2005). Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. Núcleos de Formação de Professores e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação – NFPDAH/S. Brasília, DF, Brasil (Documento preliminar).

_. (2006c). Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. Coordenação Geral de Planejamento. ***Números da Educação Especial no Brasil***. Janeiro de 2006. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seesp> [Consulta: 09 de Mayo de 2006]

Pérez (2006). O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, S. N. ***Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas***. Santa Maria, RS, Brasil: EditoraUFSM.

Unesco – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). ***Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales***. Paris: UNESCO.

EDUCACIÓN PARA EL ALUMNO CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Yolanda Benito, España

Visión retrospectiva y estado actual

Aunque en el **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo** en **1989** apareciera una alusión a las necesidades educativas especiales de los alumnos superdotados no es hasta 1991 cuando el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial del Ministerio de Educación y Ciencia editó un documento titulado: "La educación de los alumnos superdotados" donde se reconoce la existencia de diversas estrategias educativas.

A primeros de Febrero de 1993, el Diputado Hunault sugirió que la **Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa** debía presentar un Informe sobre la situación de los alumnos superdotados en los sistemas escolares. En el caso de España, la respuesta del Ministerio fue la de reconocimiento de no estarse respondiendo a las necesidades educativas de estos alumnos. El 24 de Marzo de 1993, una vez nombrado Ponente de dicha Comisión el Señor Xavier Hunault, presentó un «Proyecto de Informe sobre los niños superdotados en los sistemas escolares y recomendaciones preliminares sobre esta cuestión».Tras sucesivos trámites, Proyecto de Recomendación, etc., fue votada afirmativamente por la Asamblea la **Recomendación 1248 de 1994**.

Entre los principales consejos de esta **Recomendación** señalar:

1.- Identificación y más concretamente la identificación temprana de estos alumnos.
2.- La creación de materiales psicopedagógicos.
3.- La formación del profesorado.

Esta Recomendación motivó en España, la aparición del **Real Decreto 696/95**, pues hasta entonces cualquiera de las estrategias educativas para con alumnos superdotados tenía difícil cabida en el sistema educativo español debido a la legislación existente, así por ejemplo, dentro de las intervenciones educativas, en lo referente a la aceleración, todas estas Ordenes Ministeriales y Reales Decretos señalaban la 'improcedencia' de la escolarización de niños sin tener la edad reglamentaria.

Este Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril (B.O.E. 2 de Junio 1995) posibilitaba la educación especial de los alumnos con sobredotación intelectual y velaba especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas, para lo cual el Ministerio de Educación determinaba el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deberían adoptar para su adecuada satisfacción.

Posteriormente, **la Orden de 24 de Abril de 1996** (B.O.E. de 3 de Mayo de 1996), regulaba las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Se determinaban los procedimientos de solicitud y de acreditación administrativa en el expediente académico. Es decir, los alumnos con sobredotación intelectual podían reducir en dos años la enseñanza obligatoria.

Esta Orden se desarrolló mediante la Resolución de 29 de Abril de 1996 (B.O.E. 16 de Mayo de 1996) donde se determinaban los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como mediante la Resolución de 20 de Marzo de 1997 (B.O.E. 4 de Abril de 1997) donde se determinaban los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, con sus correspondientes requisitos y condiciones.

En fecha 12 de Septiembre de 2002, fecha previa a la aprobación de la Ley (LOCE 23-12-02), la Comisión de Educación del Senado solicitó la comparecencia del Dr. Alonso, para analizar las conclusiones del XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento (WCGTC) celebrado en Barcelona en verano de 2001, máximo responsable de la organización de dicho Congreso, y en segundo lugar, analizar la situación real de este alumnado en nuestro sistema educativo, para lo cual aportó una serie de recomendaciones y propuestas en las que hemos trabajado desde hace 18 años y trasladamos tanto a la Comisión de Educación, Ciencia y Cultura de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, al Ministerio de Educación así como a la Secretaría de la Carta Social Europea, algunas de estas propuestas fueron las siguientes:

a) **La Evaluación e Identificación** diagnóstica de estos alumnos debe ser realizada por profesional cualificado, hay que incidir en este punto en la formación de los profesionales que realizan dicha Evaluación-diagnóstica.

b) La necesidad de que estos alumnos sean **identificados en edades tempranas**: el Ministerio de Educación en 1997 publicó, coordinó, aplicó y se validó científicamente el Proyecto de Identificación Temprana **(PIT)** de alumnos superdotados con base empírica (que en su primera edición se cedió gratuitamente al Ministerio por parte de los autores Yolanda Benito –Doctora en Psicología- y Jesús Moro –Doctor en Medicina-). Debería ser obligatorio que de una manera totalmente regular y sistemática cada curso se aplicara con los niños de 4, 5 y 6 años. Posibilita la detección de niños con sobredotación intelectual en clases desfavorecidas e igualmente debería ser incluido en las Escalas de Observación que manejan los Pediatras los cuales tienen un papel importante de cara a la observación del desarrollo de los niños. Este Test de Screening al igual que en España fue validado posteriormente en México, Colombia, Brasil, Rumania, Ecuador, Argentina, Yugoslavia, etc., a través de sus respectivos Ministerios y Universidades, es un método sencillo, eficaz y económico, esto sería prioritario si realmente queremos hacer algo en beneficio de estos estudiantes y no sólo hablar de lo que se debería o se podría hacer.

c) En cuanto a la creación de **material psicoeducativo** para este alumnado, en la actualidad sigue siendo insuficiente por parte del Ministerio aunque avanza en esa línea. Es por lo tanto imprescindible seguir trabajado en esta dirección. Destacar que donde ha habido un gran avance es en las publicaciones de libros formativos, a este respecto, en 1989, en España sólo había un libro de un autor español que tratara sobre estos alumnos y dos libros traducidos, en la actualidad son bastantes los libros publicados aunque muchos de ellos no supongan un gran aporte por novedoso, científico o analicen de forma real la situación de este colectivo.

d) La Formación del Profesorado. El éxito de **un programa educativo, depende** en gran medida **del profesorado,** concretamente se sabe que los profesores sin una preparación en la formación de alumnos con sobredotación intelectual, a menudo, se muestran desinteresados y/u hostiles hacía este tipo de alumnos. Por el contrario, los profesores que tienen formación y experiencia con estudiantes superdotados tienden a ser entusiastas y se muestran interesados por trabajar con estos alumnos.

En una investigación realizada por el Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (1996) sobre este aspecto con un total 2032 sujetos (estudiantes en formación inicial, y profesores, psicólogos, pedagogos, orientadores, en el período comprendido desde 1992 a 1996), se constató que la actitud hacia estos alumnos, tanto por parte de los estudiantes en formación como de los profesionales de la educación, fue modificada conforme su conocimiento fue aumentando, teniendo una gran relevancia y siendo decisivo en ese cambio de actitud la aparición del Real Decreto 696/95, con diversas Ordenes y Resoluciones creando un marco legal carente hasta ese momento.

En lo referente a la formación, en España se ha observado un cambio muy significativo, hace quince años no se impartía ninguna asignatura ni se hacía referencia a estos alumnos en ninguna de las carreras Universitarias (Escuelas del Profesorado ni Facultades de Psicología ni Educación), actualmente se imparte como asignatura dentro de diferentes planes de estudio así como se incluye en los temarios de oposiciones.

Hace un par de décadas nuestras administraciones educativas negaban la existencia de alumnos superdotados, el profesorado hasta universitario era escéptico en este tema y el desconocimiento era generalizado:

Actualmente en el ámbito de la formación inicial se imparten asignaturas sobre estos alumnos en Escuelas de Magisterio (Escuelas de Formación del Profesorado) y en Facultades de Psicología y Educación y en el ámbito de la formación permanente a través de cursos impartidos en Centros de Profesores y Recursos, cursos de Postgrado y cursos de Doctorado. Destacar que en primer lugar el lanzamiento más significativo de formación fue a través de los primeros Congresos de Psicología y Educación realizados sobre la educación de estos alumnos.

e) Otro de los aspectos prioritarios, es no sólo la sensibilización, es decir, la **comprensión de la diversidad de estos alumnos** (el 2.2 de la población estudiantil, es decir 4 de cada 100, en términos psicométricos su nivel intelectual va desde 130 de

Cociente Intelectual a más de 200), sino también la **evaluación y la intervención educativa considerando dicha diversidad**. Esta sensibilización y comprensión de la diversidad de este alumnado hace necesario considerar el **tratamiento de los niños superdotados con trastornos asociados** (dificultades de aprendizaje, déficit de atención, deficiencias físicas, hiperactividad, etc.). En este punto es especialmente importante la investigación, la formación en la identificación por especialistas cualificados y la intervención socioeducativa atendiendo en el caso de niños superdotados con trastornos asociados no sólo a sus 'deficiencias' sino también a su sobredotación intelectual.

Estas Recomendaciones **concluían** de la siguiente manera: es importante, por lo tanto, seguir trabajando en el campo de la sensibilización y formación no sólo de las personas que trabajan en la educación sino también de los Profesionales de Atención Temprana (Pediatras), los cuales tienen un lugar estratégico de cara a la observación del desarrollo de los niños. Es imprescindible la formación inicial y permanente de los profesionales de la Psicología, la Educación y la Pediatría para el conocimiento de estos alumnos.

Aunque la legislación en muchos países tiene hoy en cuenta la educación de este alumnado, la realidad es que a los alumnos superdotados, se les presta muy poca atención: pensar que los superdotados pueden defenderse por sí solos, es un tremendo error. Estos niños y jóvenes necesitan diversos servicios y apoyos. La falta de intervenciones educativas desde edades tempranas genera hábitos de estudio pobres o inexistentes. Es esencial hallar una motivación óptima desde edades tempranas. Las investigaciones indican que los niveles bajos de rendimiento se pueden apreciar ya desde la infancia y que los niños empiezan a mostrar su potencial en los primeros tres años. El desarrollo real es posible sólo si los niños reciben una enseñanza apropiada al nivel de su habilidad y capacidad. No es suficiente crear las leyes sino que es necesario ponerlas en práctica. Es imprescindible seguir trabajando la sensibilización para ver al niño con sobredotación intelectual como un niño que aprende de forma distinta y necesita una intervención educativa adaptada.

Es necesario que, las leyes se apliquen en su totalidad y no sólo de forma parcial o en aquello que interese en un momento dado. La ley garantiza que los fondos públicos lleguen a todos los estudiantes sean de la clase social que sean, la sobredotación intelectual se da en todas las clases sociales y tanto la identificación, la intervención educativa como el asesoramiento a las familias debe quedar garantizado con esta ley.

Desde 1995, la aplicación de la normativa en nuestro país fue muy limitada. El Real Decreto 696/1995 paliaba en cierta medida la carencia de una ley concreta al respecto en la LOGSE. **La LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación)** ya reconoció la educación de los alumnos superdotados como alumnos de necesidades educativas específicas **(23 de Diciembre de 2002)**. En la LOCE los alumnos superdotados estaban contemplados dentro del apartado de las necesidades educativas específicas.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) recogía en el artículo 43 entre otros aspectos los siguientes:

1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.

2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.

3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.

4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.

5.- Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

En comparación con la anterior legislación sobre la posibilidad de **flexibilización se establecían las siguientes diferencias:**

El Real Decreto aprobado el 18 de Julio de 2003 reconoce igualmente la posibilidad de la aceleración sin tanta restricción como en la Orden de 24 de Abril de 1996 y en la Resolución de 1997, pues se determinaba:

1º) Podrá anticiparse un año, la escolarización en el primer curso de Educación Primaria cuando en la evaluación psicopedagógica, acreditada la sobredotación intelectual del alumno se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización, y que globalmente tiene adquiridos los objetivos de Educación Infantil.

2º) En Educación Primaria podrá reducirse un año la escolarización en este nivel educativo cuando en la evaluación psicopedagógica, acreditada la sobredotación intelectual del alumno, se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización, y que globalmente tiene adquiridos los objetivos del ciclo que le corresponde cursar. No podrán acogerse a este apartado aquellos alumnos que hayan anticipado el inicio de su escolarización obligatoria un año.

3º) En Educación Secundaria Obligatoria podrá reducirse un año la escolarización en esta etapa educativa cuando en la evaluación psicopedagógica, acreditada la sobredotación intelectual del alumno, se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su inserción social, y que globalmente tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso que le corresponde cursar.

Con el Real Decreto de 18 de Julio de 2003 la flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

Las Aceleraciones, suponen una mejora en el desarrollo cognitivo, social y afectivo aunque, tal y como ya comentó Juan Antonio Alonso en su comparecencia ante la Comisión de Educación del Senado (2002), lo que es bueno para una gran parte de alumnos superdotados no tiene por qué serlo para todos (por ejemplo, alumnos superdotados con dislexia). Realizando una correcta y exhaustiva Evaluación, Identificación y Orientación en base a los resultados, está comprobado en otros países y en la práctica en los casos en que se ha realizado correctamente en España desde 1997, que su aplicación es adecuada para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo.

La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres.

Es de destacar que este cambio y mayor flexibilidad sobre la aceleración, además de la observación de la necesidad de la misma por parte de los alumnos al considerar la diversidad de estos, influyó de forma significativa una sentencia de la Audiencia Nacional que anulaba una disposición del Ministerio de Educación de 1996 que impedía adelantar más de un curso a los alumnos intelectualmente superdotados en una misma etapa educativa de la educación obligatoria (Primaria y ESO), esta sentencia consideraba ilegal ese inciso de la Orden del Ministerio de Educación de 24 de abril de 1996, declarando ilegal y por tanto nulo el inciso: “en ningún caso podrá aplicarse la reducción de los dos años en el mismo nivel o etapa educativa.

Actualmente, la nueva **Ley Orgánica de Educación (LOE)**, señala en sus artículos 71 a 80 aspectos importantes relativos a los alumnos con sobredotación intelectual y con altas capacidades intelectuales, Ley que será desarrollada próximamente a través de un Real Decreto donde se especificará más ampliamente “definición, recursos, obligaciones de administraciones educativas, la flexibilización, la identificación temprana, etc.”.

……

A CAMINHADA EM PORTUGAL

Maria Conceição Gomes, Portugal

Em Portugal, surgem agora as primeiras respostas sistemáticas e as primeiras investigações na área da sobredotação, estando patentes as preocupações relacionadas com o apoio educativo aos alunos com características de sobredotação nas escolas mas também o apoio à família. Comparativamente a outros países, estamos longe de integrar o grupo da frente no que diz respeito às respostas que encontramos e ao estudo nesta área. No entanto, é bom ver que há quem marche com vontade e convicção neste caminho longo.

Nos últimos anos, temos assistido a uma preocupação crescente, por parte de Associações e de algumas escolas básicas e/ou secundárias, em alertar o Ministério da Educação, e a sociedade em geral, para a realidade particular das crianças com características de sobredotação. Mais ainda, temos assistido a um interesse crescente por parte das instituições do ensino superior na valorização do tema através de um contributo significativo em termos de investigação e na participação e promoção de eventos na área da sobredotação.

Sabemos que estas crianças e adolescentes apresentam particularidades significativas em termos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. Geralmente, são alunos mais curiosos e persistentes nas suas aprendizagens, possuem quantidades maiores de informação e estratégias diversificadas de resolver os problemas, são, nalguns casos, mais criativos ou, inclusive, assumem alguma liderança nas suas relações interpessoais. Claro que não existe um grupo delimitado e menos ainda uniforme de alunos com estas capacidades superiores… Mas, sabemos que têm necessidades especiais no seu processo de ensino/aprendizagem. Para que possam ir mais longe, tirando maior partido das suas reais potencialidades, temos que criar respostas legislativas, escolares e sociais mais capazes.

Propalando-se uma “escola inclusiva” que atenda a todos, ou alargando-se o próprio conceito de educação especial, importa que também os alunos mais capazes encontrem as condições adequadas ao desenvolvimento dos seus talentos, à sua excelência e à sua realização pessoal e social, como aliás se propõe para todos os demais colegas da escola. Importa também que o professor possua ferramentas de trabalho para poder responder à heterogeneidade dos seus alunos.

É verdade que, em Portugal, não é completamente inexistente a legislação que permite alguma flexibilidade curricular e que possa responder a algumas das características e necessidades do aluno sobredotado. No entanto, muitas das dificuldades existentes encontram-se na aplicação dessas mesmas medidas ou na falta de flexibilidade que existe em adaptar as medidas de regime educativo especial às crianças e aos jovens com características de sobredotação. Apesar de se considerar inevitavelmente necessária mais legislação nesta área, é também importante um investimento maior para sensibilizar e formar os agentes educativos e a comunidade em geral para as características e as necessidades destas crianças e destes jovens.

É também importante o apoio aos pais, pois estes são os primeiros educadores de qualquer criança. É também importante que se mudem mentalidades na sociedade para que se possa assumir a sobredotação como uma característica inerente a muitos indivíduos. Só assim, pais, crianças e adolescentes terão o à vontade suficiente para abordarem e levantarem as suas necessidades e preocupações livres de tabus.

Em Portugal, estamos habituados a que haja uma discrepância grande entre a teoria e a prática. Mas, é importante passar esta mensagem de forma mais clara e intencional, para a nossa legislação, para as práticas nas nossas escolas e para a

sociedade em geral. Para tal é importante continuar esta caminhada, essencialmente, para mudar mentalidades e vontades. Talvez assim se possam colher maiores e melhores frutos no futuro.

Portugal é subscritor de acordos e orientações internacionais na área da sobredotação, mais concretamente a propósito dos apoios educativos aos alunos sobredotados. Contudo, reconheceremos facilmente que somos parcos em colocar em prática tais princípios… Defendemos uma escola e uma prática pedagógica diferenciada de acordo com as necessidades de cada aluno, no entanto, tardamos em atender ou esquecemos com alguma facilidade os alunos com características de sobredotação. Vivemos numa sociedade algo hipócrita que aceita a excelência nas artes, no desporto, na música, mas possuímos escolas com particulares dificuldades em reconhecer e lidar com a excelência na matemática, na física, noutras disciplinas curriculares e na inteligência em geral. Tenta-se, por falta de formação e de recursos, ignorar os alunos com altas habilidades e as suas necessidades. Desacreditamos da sua existência… e, assim, alguns dos nossos melhores talentos vão-se perdendo em virtude da inércia e de alguns tabus instituídos! Claro que o mais difícil foi reunir forças, buscar vontades e construir convergências… a partir de agora, é apenas uma questão de persistência!

…….

MARCO LEGAL ACTUAL EN TORNO A LA ATENCION EDUCATIVA DE NIÑOS Y JOVENES SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS EN MÉXICO

María de los Dolores Valadez Sierra, México

La inquietud por atender a los niños con superdotación, talento o aptitudes sobresalientes inicia en México en 1982 a partir de investigaciones que se llevaron a cabo para la estandarización de las escalas Wechsler y en donde se identificaron niños con capacidad intelectual muy superior, promoviéndose de esta manera, realizar investigaciones para caracterizar a la población sobresaliente de edad escolar en la capital del país.

Es así, que en 1985 varios estados de la república mexicana inician la atención a niños con aptitudes sobresalientes a través de las Direcciones de Educación Especial., estableciéndose en el periodo del entonces presidente Lic. Carlos Salinas de Gortari (1989-1994), en el marco del programa para la modernización educativa, como uno de los objetivos principales para la educación especial, consolidar el programa de atención a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Posteriormente en la Ley General de Educación presentada en 1993, en el Capítulo I sección 2 De los servicios educativos, se señala en el artículo 20 que:

"Las autoridades educativas en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrán las finalidades siguientes:

I. La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica – incluyendo la de aquellos para la atención de la educación indígena- especial y de educación física y, en el Capítulo IV Del Proceso Educativo, sección I de los tipos y modalidades de educación precisa en su artículo 41 que:

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social" (párrafo reformado en el 2000).

Siendo de esta manera que la educación especial es precisada en una ley, definiéndola e incluyendo en su definición a los individuos con aptitudes sobresalientes.

Estos artículos son el marco para desarrollar el Programa de atención a niños con capacidades y aptitudes diferentes, mismo que se implementó bajo el modelo Renzulli y Taylor, principalmente, en la mayoría de los estados de la república, mismo que con la entrada del nuevo enfoque de la educación especial – la integración educativa – pasa a sumarse como uno más de los servicios que brinda la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

Con este tránsito, se observó que la atención a esta población en algunos momentos quedó en el olvido y no es hasta que en el 2002 se retoma en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en el apartado "Políticas de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta" donde se señala como una de las líneas de acción: "Establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes" y como una meta "diseñar, en el 2002 un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes" especificándose en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002).

Dos aspectos señalados en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), son relevantes para el tema de la superdotación y talento:

- Actualización del Personal de Educación Especial. Aquí se señala que "La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en el marco del programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales, renovará los planes y programas de estudio de las licenciaturas relacionadas con que se imparten en las escuelas normales".

De esta forma, se inicia en el 2002 con la reforma de la Licenciatura de Educación Especial, concluyéndose e iniciando su implementación en el 2004, resaltándose que por primera vez, en una licenciatura de educación, se incorpora dentro del plan de estudios, una asignatura específica en relación a las aptitudes sobresalientes, lo que significa que todo futuro licenciado en educación especial contará con los elemento necesarios para identificar, evaluar y brindar atención educativa a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

- Líneas de Acción y Metas al 2006. se plantea el diseño de un modelo de atención para los niños y los jóvenes con aptitudes sobresalientes que asisten a escuelas de educación inicial y básica, proponiéndose desarrollar "proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con aptitudes sobresalientes".

Así pues en el 2003, se inicia el desarrollo del Proyecto de Investigación e innovación: un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. En dicho proyecto se definen a los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes como "***aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo. Estos alumnos (as), por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad".***

El proyecto se desarrolló en 13 estados de la república mexicana y en el ciclo escolar 2006-2007 se prevé su implementación como programa en todo el país.

Es así pues, que, como podemos observar, entorno a la legislación y políticas de atención a esta población, aunque se han obtenido logros y avances, estos han sido lentos y aún falta mucho por lograr en cuanto legislaciones mucho más precisas y detallas que precisen la atención a esta población.

Referencias Bibliográficas

- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1993) *Ley General de Educación***.** México: Diario Oficial de la Federación.
- Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.* México: Secretaría de Educación Pública.
- Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2003). *I Reunión Nacional del Proyecto de Investigación e Innovación: Un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes***.** Celebrado del 8 al 11 de Diciembre en la Ciudad de México.
- Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (2004). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial. SEP, México.
- Programa para la modernización educativa, 1989-1994. capítulo 2 punto 2,9.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006.