



EDITOR

.....

Estimados miembros de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children (FICOMUNDYT) y suscriptores a Ideacción, la revista en español sobre superdotación:

La Ficomundyt, por medio de Ideacción, ha realizado un compendio de las últimas aportaciones de diferentes autores internacionales, que fueron presentadas en el VII Congreso Iberoamericano celebrado en Lima a mediados de Agosto de 2008.

Gracias al envío de las presentaciones a través de la Dra. Sheyla Blumen y de la Colaboración de Ficomundyt e Ideacción en el Congreso, los miembros de la Federación y los suscriptores a Ideacción tienen acceso gratuito a dicha publicación.

Juan A. Alonso,

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca.

Coordinador de Programas del Centro "Huerta del Rey", Valladolid (España).

Miembro del Comité Ejecutivo del World Council for Gifted and Talented Children (1997-2001).

Organizador del XIV Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento en Barcelona (2001) con la presencia de 54 países.

EDITA, Ideacción nº28.

ISSN 1695-7075 (internet), Ministerio de Educación y Ciencia de ESPAÑA.

ISSN 1134-1548 (formato papel). Editada desde 1994, Ministerio de Educación y Ciencia de ESPAÑA.

La Revista Ideacción no se solidariza expresamente con las opiniones de los colaboradores firmantes de sus escritos, no se identifica necesariamente con los mismos, cuya responsabilidad es exclusiva de los autores. Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización escrita de la editorial.

Ideacción está incluida en:

- Base de datos ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Boletín Bibliográfico del Servicio de Documentación del CIDE del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Base de datos PSICODOC del Colegio Oficial de Psicólogos de ámbito Estatal.

The Ideaccion Journal 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.

IDEACCION journal is included in the database of:

- ISOC, the State Council of Scientific Research, Spanish Ministry of Education.
- Bibliographical Bulletin of the documentation service of CIDE from the Spanish Education Ministry.
- PSICODOC database from the State Association of the Spanish Psychologists.

INDICE

Página

CLUSTER COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO TALENTO

Denise Maria de Matos Pereira Lima

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti

.....1

O PAPEL DA *EXPERTISE* NA PRODUÇÃO CRIATIVA. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

Eunice M. L. Soriano de Alencar

.....13

PROYECTO QUE ESTAMOS APLICANDO EN EL INSTITUTO EDUCATIVO SUEÑO MÁGICO PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE TALENTOS MANIFIESTOS U OCULTOS, A TRAVÉS DE LA CREATIVIDAD

Fanny Alencastro

.....28

LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

Juan A. Alonso

.....37

LA CONCEPTUALIZACIÓN DOCENTE ACERCA DE LOS EDUCANDOS CON SUPERDOTACIÓN, SUS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y POSIBLES RESPUESTAS PEDAGÓGICAS

Krissia Morales Chacón

.....66

LOS ALUMNOS TALENTOSOS EN HOLANDA

Lianne Hoogeveen

.....102

LOS EFECTOS DE ADAPTACIONES DE LA EDUCACIÓN PARA ALUMNOS SUPERDOTADOS

Lianne Hoogeveen

.....117

LA ATENCION A NIÑOS CON FACULTADES TALENTOSAS SOBRESALIENTES EN EL MARCO DE UN PROGRAMA ESTATAL

Manuel Rodríguez Rodríguez

.....123

LA FAMILIA CON UN HIJO/A SUPERDOTADO Y SUS ESTILOS DE AFRONTAMIENTO

Maria Ángela Gómez Pérez

.....138

DISEÑO DE UN MODELO DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE UN PROGRAMA PARA ALUMNOS TALENTOSOS

María Leonor Conejeros Solar,

Andoni Arenas Martija,

Claudia Contreras Contreras y

María Paz Gómez Arízaga

.....152

EDUCACIÓN DE NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES EN LA REPÚBLICA ARGENTINA Mariela E. Vergara Panzeri	166
PROGRAMAS DE IDENTIFICACIÓN E INTERVENCIÓN ESCOLAR PARA LA POBLACIÓN INTELECTUALMENTE SOBREDOTADA Y TALENTOSA EN ARGENTINA Mariela E. Vergara Panzeri	181
A DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES Marli Alves Flores Melo Inez Gaspar Falcão	204
PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA ALUMNOS SUPERDOTADOS: RELATOS DE EXPERIENCIAS BRASILERAS Renata Rodrigues Maia-Pinto, Pilmann, Mariuza C. Ribeiro, Olzeni L. C.	224
LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ADOLESCENTES TALENTOSOS QUE ASISTEN A UN PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EN LECTURA, CON UN ENFOQUE METACOGNITIVO Y CRÍTICO Silvia Morales Silva	236
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS ÚLTIMAS DÉCADAS Susana Graciela Pérez Barrera Pérez	254
IDENTIFICACION TEMPRANA: IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO SUPERDOTADO EN EL HOGAR Yolanda Benito	285

CLUSTER COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO TALENTO

Denise Maria de Matos Pereira Lima
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti
Membro da Diretoria do CONBRASD – Conselho Brasileiro para
Superdotação

RESUMO

O trabalho enfoca uma proposta pedagógica, baseada no enriquecimento curricular desenvolvida na Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação, no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, da cidade de Curitiba, Paraná, Brasil. A proposta baseia-se no referencial teórico de Renzulli, Sternberg e Gardner. Dentre os clusters trabalhados apresentam-se dois dos projetos desenvolvidos: “Estudo da população de pombos em alguns pontos centrais de Curitiba” e “Projeto de Literatura”. Nestes projetos, os alunos levantam problemas, formulam hipóteses, fazem pesquisa de campo e buscam solução para as questões-problema. As pesquisas culminaram com divulgação dos resultados à comunidade por meio de palestras e publicação de livro. Considera-se que o enriquecimento curricular é uma opção adequada e viável para atender as necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação.

A Sala de Recursos para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (SRAH/SD) foi criada no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto no ano de 2004, pautada nos princípios que regem documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), nos documentos oficiais que determinam as ações para educação brasileira (Lei 9394/96; Diretrizes Nacionais para Educação Especial – Parecer 17/2001), bem como nas normas de atendimento ao aluno com necessidades especiais do Estado do Paraná, contidas na Deliberação 02/2003 do Conselho Estadual de Educação. Estes

documentos apresentam como meta principal uma Educação voltada para a diversidade, que atenda as necessidades individuais de cada aluno, oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades independentemente de suas diferenças físicas, emocionais ou sociais.

A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. (SEESP/MEC, 2004)

O Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto é uma instituição com sede em Curitiba e que tem construído sua história permeada por desafios na formação de docentes, dedicando um capítulo exclusivo para Educação Especial, seja na formação de profissionais para atuarem nesta área, seja na inovação de seus serviços de atendimento. No entanto, devido às práticas segregacionistas do passado que deixaram suas marcas na formação de docentes e na implementação de ações para atendimento aos alunos com necessidades especiais, o Instituto de Educação do Paraná primou por direcionar seus esforços para oportunizar o acesso à escolarização dos alunos com deficiências sensoriais e mentais, criando classes especiais, salas de recursos, oficinas pedagógicas, dentre outras ações e formando por muitos anos, professores para atuarem com alunos que apresentam deficiências mentais, auditivas e visuais.

Apesar dos obstáculos enfrentados, a preocupação com alunos que necessitam de atendimentos complementares envolve não só esta comunidade escolar, mas toda educação do nosso país. As práticas escolares inclusivas que atendam cada vez melhor as necessidades dos alunos não se dão apenas para aqueles que apresentam déficits ou deficiências. Alunos com altas habilidades/superdotação também fazem parte deste grupo por possuírem características e necessidades específicas de aprendizagem.

Foi neste cenário educacional que encontramos espaço para implantação da Sala de Recursos para Alunos com Altas

Habilidades/Superdotação (SRAH/SD). Nesta perspectiva, o desafio da intervenção pedagógica volta-se para uma aprendizagem ativa e dinâmica, privilegiando os interesses, os talentos e atendendo as necessidades deste público. O projeto proposto para este serviço de atendimento especial se fundamenta nas concepções de Renzulli (1997), Sternberg (2003) e Gardner (1994,1995).

Renzulli e Reis (1997) concebem a superdotação como um processo de interação envolvendo três "*clusters*" (conjuntos) de traços: habilidade acima da média (refere-se a altos níveis do pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal, bem como a capacidade de se adaptar às novas situações); envolvimento com a tarefa (demonstração de níveis elevados de interesse, entusiasmo, fascinação e envolvimento num contexto particular, área de estudo ou forma de expressão, além disso, engloba traços marcantes de perseverança) e finalmente a criatividade (diz respeito a fluência, flexibilidade e originalidade do pensamento, estando o indivíduo aberto ao novo e diferente, na ânsia do desejo de correr riscos no pensamento e na ação, sem contudo, que se perca a estética das idéias).

Instrumentos foram criados a partir de check-lists com as características do superdotado, distribuídos aos professores do ensino fundamental de onde foram selecionados os primeiros alunos com indicativos de altas habilidades desta instituição. Os procedimentos complementares a esta primeira indicação seguiram-se com: observação direta em sala de aula, análise da produção acadêmica, entrevista com pais, professores e com o próprio aluno. Desta forma foi possível constituir um grupo de aproximadamente 30 alunos que participariam, inicialmente, deste serviço de atendimento especial.

Atualmente o programa atende 65 alunos, dos quais 66% são do sexo masculino e 34% do sexo feminino, com faixa etária entre 6-16 anos distribuídos:

Idade dos Alunos	Número de Alunos
6 anos	1
7 anos	2
8 anos	2
9 anos	9
10 anos	7
11 anos	5
12 anos	16
13 anos	8
14 anos	7
15 anos	1
16 anos	7

Fonte: Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação - 2008

Estão sendo desenvolvidos neste primeiro semestre de 2008, os seguintes clusters:

Clusters	Número de Alunos
Grande Grupo	65
Psicomotricidade	3
Teatro	11
Projeto de Vida	9
Literatura	9
História	6
Observação de Aves	6
Rolle Playng Games	8
Filosofia	1
Biologia	11
Sócio-Ambiental	10

Fonte: Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação - 2008

Os trabalhos da SRAH/SD tiveram início com atividades exploratórias, descritas por RENZULLI & REIS (1997), como do "Tipo I", vivenciadas através de visitas a museus, parque de ciências, exposições de diversos temas, palestras, vídeos e oficinas, com intuito de identificar os interesses específicos dos alunos.

Dentre as atividades realizadas, destacamos um vídeo: "O melhor de MYTHBUSTERS – os caçadores de mitos" (Editora Abril, 2004), que trata do trabalho desenvolvido por especialistas em efeitos especiais com objetivo de testar lendas urbanas e verificar o que é mito ou realidade. O vídeo foi apresentado aos alunos e percebeu-se o interesse de alguns pelo estilo de pesquisa apresentado. A partir daí começaram a levantar novas questões a respeito de mitos urbanos da região em que vivem.

Na medida em que os mitos iam surgindo, as questões levantadas pelos alunos foram sendo registradas e discutidas pelo grande grupo. Surgiram mitos, como por exemplo: "Será que o farmacêutico de hoje é o bruxo da Idade Média?", "Como se dá o senso de localização do pombo correio?", "O pombo retorna ao mesmo lugar por instinto, pela memória ou por um possível ímã localizador?", "Os pombos que estão na nossa escola, moram aqui ou vem das praças do entorno?", "Se jogássemos uma moeda de 1 real do alto do Edifício Asa (edifício alto, localizado no centro da cidade de Curitiba), atingindo uma pessoa, poderia matá-la? E se fosse uma moeda de menor valor?".

Com a elaboração de questões diversificadas os alunos foram agrupados por interesse e os atendimentos realizados em horários distintos no período contra turno. A proposta na formação destes pequenos grupos foi subsidiar a busca de respostas com orientações específicas. Com estes encaminhamentos estruturaram-se diversos projetos, dentre os quais serão destacados dois: o Projeto de Literatura e o Estudo da população de pombos em alguns pontos centrais de Curitiba, intitulado pelos seus componentes como Projeto dos Pombos.

O Projeto dos Pombos iniciou-se, como mencionado anteriormente, a partir de hipóteses relacionadas aos pombos da escola. Sem saber se estas aves residiam ou não na região, os alunos do grupo passaram a observá-las

e novas questões foram surgindo. O grande número de pombos após o horário do recreio, a frequência de pombos mutilados, o que eles comiam no pátio da escola, a sincronia do andar destas aves e a aerodinâmica do vôo, despertaram a curiosidade dos alunos pesquisadores. Buscando em *sites* e em bibliografias específicas o grupo não conseguiu alcançar respostas para seus questionamentos o que evidenciou a necessidade de consultar especialistas da área.

Para o bom desenvolvimento do trabalho, teve-se o cuidado de convidar profissionais que se dispusessem a estudar sobre a superdotação, em função da especificidade das necessidades educacionais, emocionais e sociais destes alunos, o que garantiria uma melhor qualidade nos trabalhos desenvolvidos.

A professora Marlene Lins (Mestre em Biologia e Especialista em Educação Especial) convidada para orientar o trabalho prontamente se dispôs a auxiliar na pesquisa. O projeto foi elaborado respeitando as hipóteses levantadas e reestruturado de acordo com as normas para o desenvolvimento de pesquisa científica envolvendo observações a campo para coleta de dados. A pesquisa teve início no primeiro semestre de 2005.

Formado inicialmente por quatro alunos, o grupo consolidou-se com dois em decorrência de problemas pessoais diversos (horário escolar, saúde, dificuldades da família no deslocamento).

Acompanhados pelas professoras da SRAH/SD e pela professora especialista fizeram a delimitação da área de pesquisa, a criação de instrumentos para medida de umidade do ar e planilha de registro das observações. A partir daí, os encontros passaram a ocorrer semanalmente para estudos e “ronda” da área delimitada (as praças no entorno e o pátio da escola). Em campo, contaram o número de pombos usando como critério alimentos para atraí-los (quirera e/ou pipoca), fizeram a medição da umidade relativa do ar, filmaram, fotografaram e registraram outros intervenientes como: clima, circulação de pessoas e alimento fácil em regiões próximas.

Nos encontros para estudos fez-se a comparação de dados, a estatística e organização de estratégias para a socialização da pesquisa à comunidade.

Para estudar os efeitos da alimentação urbana no organismo dos

pombos, fizeram observações sistemáticas e constataram a necessidade de capturar pombos para que, nas gaiolas, pudessem monitorar e controlar a sua alimentação. Consultando órgãos competentes, fez-se parceria com instituição de ensino superior para validar este procedimento.

Vale destacar que foi a partir desta etapa que a comunidade escolar envolveu-se mais com a pesquisa. A direção da escola aprovou e comprou as duas gaiolas para colocar os pombos. Os funcionários que fazem a manutenção do prédio demonstraram interesse em saber o que e como seria feito o trabalho, colocando-se a disposição para ajudar o grupo. A captura dos pombos foi uma experiência rica e curiosa com relação a este envolvimento. Sem saber que havia um procedimento específico para sua realização, diversas vezes a equipe foi recepcionada pelos funcionários trazendo novos pombos que haviam capturado no interior da escola; relatando como as aves se comportaram; preocupados com brigas entre as aves, eles trocavam os pombos de gaiolas; ofereciam alimentos em horários aleatórios aos estipulados no projeto, enfim, fez-se necessário um trabalho de conscientização e orientação para que a participação da comunidade escolar não alterasse a cientificidade da pesquisa.

Infelizmente, ao contrário da colaboração dos funcionários, esta etapa da pesquisa foi abruptamente interrompida, ocorrendo luto para os envolvidos, porque os pombos foram soltos por pessoas que utilizaram o prédio da escola durante um concurso realizado num final de semana.

Para estudar a aerodinâmica do voo e a sincronia do andar dos pombos, os alunos pesquisaram e adaptaram softwares que possibilitassem a visualização mais próxima e progressiva para análise comparativa do movimento.

Completando a terceira etapa desta pesquisa (aproximadamente três semestres) e alcançando a maior parte dos objetivos propostos, os alunos organizaram a devolutiva para a comunidade para a conclusão “parcial” da pesquisa. Diz-se “parcial” porque novos aspectos foram observados, novas questões levantadas e existe a possibilidade da pesquisa ser redimensionada. Confeccionaram um folder didático com apresentação da

pesquisa e sugestões de práticas educativas que foram distribuídos durante as palestras promovidas pelos alunos do projeto à comunidade escolar.

O Grupo de Literatura recebeu este nome posteriormente, pois a princípio, constituiu-se por alunos interessados em pesquisar mitos relacionados a alquimia, bruxaria, ervas medicinais, medicamentos. Composto por sete alunos de diversas séries do ensino fundamental, o trabalho começou com um levantamento bibliográfico e leituras diversificadas sobre temas destacados pelos alunos. A contribuição e o envolvimento dos mesmos foram grandes e, após muitos debates, o interesse direcionou-se para conhecer a origem da bruxaria. Com a intenção de não perder o caráter científico da proposta, buscaram-se nos conhecimentos históricos as respostas fazendo-se necessários estudos sobre o povo celta.

A curiosidade foi aumentando na medida em que o material pesquisado tornava-se mais elaborado e complexo. Surgiram dúvidas, debates e a necessidade de um maior aprofundamento sobre o assunto, levou-nos a convidar diversos especialistas realização de debates e palestras sobre este tema. Estes especialistas eram professores e historiadores que concentraram seus estudos em pesquisas sobre a cultura dos celtas. A cada palestra ou encontro, era feito o registro em portfólio. Este assunto resultou no interesse do grupo pela literatura e em especial, obras de ficção. Concluímos esta primeira etapa do trabalho caracterizado por pesquisas voltadas para área da História.

Por solicitação dos alunos, formamos um novo grupo chamado de Grupo de Literatura e convidamos a professora Silvana Mota, Especialista em Literatura, com conhecimento em Altas Habilidades/Superdotação, para contribuir com os trabalhos dos alunos.

A proposta inicial foi classificar filmes e livros "Harry Potter, Senhor dos Anéis e A Vila" para a discussão sobre os aspectos relevantes apresentados em obras literárias e cinematográficas. Com isto o interesse dos alunos pela literatura de ficção se tornou ainda mais intenso, levando-os a ler todos os livros da coleção "Harry Potter" e estabelecer discussões aprofundadas sobre os muitos aspectos da construção da obra, dos personagens (associando aos conhecimentos adquiridos nos estudos sobre bruxaria e celtas) e os mitos

apresentados nos livros. Foram feitas análises sobre os significados das cores utilizadas com destaque nos filmes, associando estas ao desenrolar da trama. O mais importante trabalho se deu ao relacionar a obra literária e a obra cinematográfica, a riqueza dos detalhes e as peculiaridades eminentes a cada uma.

Ao final do segundo semestre de 2005, o grupo apresentou a conclusão desta etapa do trabalho, em seminário, para os pais, professores e comunidade.

No início do primeiro semestre de 2006, os alunos demonstram grande interesse em continuar as pesquisas relacionadas a literatura e houve a continuidade dos trabalhos pelo grupo.

Reunidos na SRAH/SD, redimensionaram os objetivos e estabeleceram que a pesquisa seria sobre os mitos existentes na própria escola. É curioso dizer que esta escola é centenária (fundada em 1876) e suas dependências antigas mantêm muitas histórias cercadas de mistérios, o que fez com que o grupo, agora com 10 alunos, ficasse extremamente estimulado para realização da pesquisa.

Estruturado, o projeto de pesquisa abrangia atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da instituição com entrevistas a funcionários e professores ativos e aposentados que contaram histórias fabulosas sobre espíritos que passeiam pelas dependências da escola (tais como: piano que toca nas madrugadas, livros que somem da biblioteca e reaparecem misteriosamente, mulher decapitada que surge nas madrugadas, casal misterioso que foi visto passeando pela escola, dentre outras...).

Na semana do aniversário da escola (12 de abril) os alunos organizaram um mural no saguão principal com as histórias ouvidas nas entrevistas. Este mural cercado por magia e mistérios teve uma repercussão muito grande na comunidade escolar. Alunos, professores, funcionários, pais e até ex-alunos prestigiaram o trabalho do grupo.

Diante de tamanha curiosidade, os alunos propuseram passar uma noite na escola para observar tais fenômenos. Esta noite, cuidadosamente planejada, se deu em uma sexta-feira de lua cheia e com sábado sendo dia 13. Nesta atividade, a participação da comunidade escolar e dos pais foi muito importante. Estavam tratando de um assunto cercado de mitos, medos

e tabus, com consciência científica e ética (os alunos fizeram um código de ética para pesquisar os espíritos, visando não invadir nem modificar o que está posto, apenas comprovar ou não a sua existência).

O acantonamento foi autorizado pela direção da escola realizado com sucesso, e o envolvimento do grupo para registrar, filmar, fotografar todos os intervenientes do processo de pesquisa ocorridas naquela noite.

Motivados, os alunos decidiram produzir seus próprios contos de mistérios. Para que a idéia da produção de contos fosse materializada, eles participaram de uma oficina de confecção de livros com artista gráfico que se propôs a trabalhar na produção artesanal dos trezentos livros, feitos um a um pelos alunos, o que exigiu planejamento e gerenciamento do tempo para a execução desta tarefa. O livro foi intitulado “Contos pra não dormir”, publicado e festejado pela comunidade com lançamento e noite de autógrafos figurou-se como ponto culminante desta pesquisa.

Entendemos que os *Clusters* constituem uma alternativa de intervenção pedagógica adequada para atender as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, mesmo que adaptado à realidade da escola pública paranaense tem demonstrado eficácia em seus resultados.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2004): **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.** SEESP/MEC, Brasília.

PARANÁ (2003): **Deliberação 02/2003 do Conselho Estadual de Educação do Paraná**, SEED/PR: Curitiba.

GARDNER, H (1994): **Inteligências múltiplas: a teoria na prática** (M.A.V. Veronese. Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H (1995): **Estruturas da mente: a teoria das inteligências**

múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas.

RENZULLI, J.S. & REIS, S.M. (1997): **The Schoolwide Enrichment Model – A how-to guide for educational excellence.** Creative Learning Press, Inc. P.O. Box 320, Mansfield Center, Connecticut 06250.

STERNBERG, R.J. (2003): **Inteligência plena:** ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Porto Alegre: Artmed.

O PAPEL DA *EXPERTISE* NA PRODUÇÃO CRIATIVA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

Dra. Eunice M. L. Soriano de Alencar
Universidade Católica de Brasília, Brasil

(Trabalho apresentado no simpósio Criatividade e *Expertise*: Modelos Teóricos e Estudos Empíricos, 7º. Congresso da Federação Ibero-Americana do Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas, Pontifícia Universidade Católica do Peru, Lima, agosto de 2008).

Criatividade e *expertise* são temas que vêm recebendo uma atenção crescente por parte de pesquisadores de distintos campos do conhecimento. Atributos pessoais que se associam a uma alta produção criativa, fatores que favorecem o desenvolvimento e expressão da criatividade e *expertise*, processos envolvidos no desenvolvimento de alta competência e criatividade são tópicos que vêm sendo alvo de grande número de estudos. Nota-se, na literatura de criatividade, que a *expertise* tem sido apontada como um elemento chave para a produção criativa. Por outro lado, em estudos a respeito de *expertise*, autores, como Sternberg (2000), fazem também referência à criatividade como um fator relevante. Em seu modelo de desenvolvimento de *expertise*, Sternberg inclui, por exemplo cinco elementos chaves, que interagem mutuamente, influenciando um ao outro de forma direta e indireta, sendo um deles o pensamento crítico e criativo. Os demais elementos são: habilidades metacognitivas, habilidades de aprendizagem, conhecimento e motivação. Esses elementos contribuem indubitavelmente também para explicar a produção criativa do indivíduo.

No presente texto, o foco central será a criatividade, com ênfase no papel da *expertise* para a produção criativa. Entretanto, serão ainda apontados elementos comuns ao desenvolvimento da criatividade e *expertise*, bem como práticas pedagógicas promotoras da capacidade de criar, que de certa forma também contribuem para o alcance da *expertise*. Serão descritos modelos teóricos e estudos empíricos a esse respeito.

Como ponto de partida, é relevante ressaltar que a criatividade é um fenômeno complexo, multidimensional, plurideterminado e dinâmico. Isto explica a dificuldade de se alcançar uma definição precisa e a razão para as inúmeras concepções já propostas para o termo, as quais têm priorizado aspectos diversos, como as características da pessoa, o processo de criação, elementos presentes no produto criativo ou ainda fatores do ambiente onde o indivíduo se encontra inserido, sinalizando o papel desse ambiente para a expressão criativa. Os exemplos, a seguir, ilustram esta pluralidade de aspectos:

Criatividade é a habilidade para produzir novas idéias, que são novidades para o próprio produtor da idéia (Drabkin, 1996).

Criatividade é o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento; identificar a dificuldade; buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e retestar estas hipóteses; e, finalmente, comunicar os resultados (Torrance, 1965).

Um produto ou resposta serão julgados como criativos na extensão em que (a) são novos e apropriados, úteis ou de valor para uma tarefa; (b) a tarefa é heurística e não algorítmica (Amabile, 1996).

Criatividade não é um atributo do indivíduo, mas antes de sistemas sociais que fazem julgamentos sobre indivíduos. São as condições sociais e culturais em interação com as potencialidades do indivíduo que fazem emergir objetos e comportamentos a que denominamos criativos (Csikszentmihalyi, 1988).

Com relação à *expertise*, observa-se também a inexistência de uma definição mais sistemática do termo, que seja compartilhada pelos pesquisadores da área, embora ela se refira a alta competência em um dado domínio. Em consonância com esta idéia, considera-se que *expertise* se refere “à capacidade, adquirida através de prática ou estudo individual

deliberado, de desempenhar particularmente bem uma tarefa específica de um domínio” (Galvão, 2001).

É relevante ressaltar que, apesar de todo o interesse que a criatividade vem despertando, constata-se que há várias idéias errôneas a seu respeito, o que contribui para dificultar a promoção de condições adequadas ao desenvolvimento e expressão da capacidade de criar tanto no contexto educacional quanto na sociedade de modo geral. É comum, por exemplo, conceber a criatividade como um talento natural, que não pode ser ensinado nem aprendido e que estaria presente apenas em alguns poucos indivíduos. É também freqüente a crença de que a expressão criativa ocorreria independentemente das condições ambientais, predominando uma concepção unilateral da criatividade, como um fenômeno de caráter intrapsíquico, subestimando-se a significativa influência da escola e da sociedade em seu desenvolvimento e expressão. Ainda comum é a consideração da criatividade como um fenômeno mágico e misterioso (Isaksen, 1987). Observa-se também o desconhecimento do importante papel de uma base sólida de conhecimento, paralelamente a desconsideração da motivação e esforço para a produção criativa. Outra idéia errônea é a concepção da criatividade como um lampejo de inspiração que ocorreria em determinados indivíduos sem uma razão explicável (Alencar & Fleith, 2003a).

Nota-se que o interesse inicial dos estudiosos da área centrava-se especialmente na investigação de características pessoais presentes em pessoas que se destacavam pela sua produção criativa. Mais recentemente, o contexto ambiental passou a receber maior atenção, apontando-se o papel crucial do ambiente mais próximo ao indivíduo, como é o caso da família e da escola, e também de elementos do ambiente mais remoto, de ordem histórico-cultural, os quais têm um efeito marcante nas modalidades de expressões criativas valorizadas e enaltecidas, bem como nas oportunidades oferecidas para o desenvolvimento do potencial criador.

Os diversos elementos que promovem a criatividade têm sido sinalizados nas teorias sistêmicas de criatividade, como nas de Sternberg e Lubart (1995, 1996) e Amabile (1996, 1999; Amabile & Tighe, 1993). Para Sternberg e Lubart, por exemplo, um modelo completo da criatividade deve

incluir tanto o ambiente como variáveis pessoais que facilitam ou impedem a sua manifestação, dando destaque à inteligência, estilos intelectuais, personalidade, motivação e conhecimento. Ressaltam ainda que o tipo de ambiente que facilita a expressão da criatividade depende de outros fatores, como nível do potencial criativo da pessoa e área em que a mesma se expressa criativamente, sinalizando que o ambiente que facilita a expressão criativa interage com variáveis pessoais e situacionais de uma forma complexa.

Com relação ao conhecimento, elemento este fundamental tanto na criatividade como na *expertise*, dois tipos são apontados por Sternberg: (a) conhecimento explícito de um domínio, que engloba o conhecimento de fatores, fórmulas, princípios e idéias centrais de uma área de investigação, sendo este o mais freqüentemente estudado pelos especialistas em *expertise*; (b) conhecimento implícito ou tácito relacionado a um determinado campo, ou seja, à organização social dos fundamentos do conhecimento. É relevante ressaltar que, para Sternberg (2000), *expertise* envolve a aquisição, armazenagem e utilização desses dois tipos de conhecimento.

Também para Amabile (1996, 1999; Amabile & Tighe, 1993), *expertise* é de fundamental importância para a produção criativa, incluindo o seu modelo de criatividade três componentes necessários: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca. O primeiro deles inclui vários elementos relacionados ao nível de *expertise* em um domínio, tais como inteligência básica para atuar em um domínio (freqüentemente referido como talento), conhecimento adquirido via educação formal e informal, experiência em um domínio e habilidades técnicas. Ressalta também que algumas desses elementos potenciais são inatos (por exemplo, boa memória auditiva para reproduzir sons musicais), mas que a educação e experiência de vida são fundamentais para o seu desenvolvimento.

O segundo componente do modelo proposto por Amabile — processos criativos relevantes — inclui estilo cognitivo e estilos pessoais de trabalho que conduzem à geração de idéias novas e de valor. O estilo cognitivo tem como

características, a quebra de padrões usuais de pensamento, produção de várias opções de respostas, tolerância à ambigüidade, uso de categorias amplas para armazenagem de informações, suspensão de julgamento no momento de geração de idéias, transferência de conteúdos de um contexto para outro, entre outras. Já o estilo de trabalho criativo tem como características habilidade de se concentrar por longos períodos de tempo, dedicação intensa ao trabalho, persistência frente a dificuldades, busca da excelência e habilidade de abandonar idéias improdutivas (Alencar & Fleith, 2003b).

O terceiro componente diz respeito à motivação intrínseca, presente na pessoa que se envolve e se dedica intensamente à tarefa, impulsionada por um interesse apaixonado pelo que fez. Observa Amabile que a criatividade floresce mais facilmente quando o indivíduo realiza tarefas mobilizado mais pelo prazer e satisfação do que pela obrigação e dever.

O CONHECIMENTO/PREPARAÇÃO COMO ELEMENTO NECESSÁRIO À PRODUÇÃO CRIATIVA

Muitas são os elementos, incluindo atributos de personalidade, fatores motivacionais e atitudes, comumente presentes entre indivíduos que se destacam por sua produção criativa. Uma das características mais evidentes diz respeito a uma grande dedicação a seus projetos de trabalho, aspecto este observado entre profissionais das mais diversas áreas que vêm se destacando por suas contribuições criativas. Alencar (1997, 2006; Alencar, Neves-Pereira, Ribeiro & Brandão, 1997), por exemplo, que realizou estudo com pesquisadores de distintas áreas, como Biologia, Geologia, Matemática e Química, reconhecidos por sua produção criativa, constatou um intenso envolvimento e dedicação ao trabalho, perseverança, entusiasmo, típicos de pessoas altamente motivadas, como ilustrado nas seguintes falas de participantes da investigação:

No trabalho criativo, a gente não vive 100% de criatividade, de momentos criativos. Como eu disse, são 10%, 20%, de momentos criativos e muito tempo de trabalho, de dedicação ao trabalho.

Trabalhar é uma constante. Não tem realmente uma folga, inconsciente tampouco.

Eu acho que nesta atividade intelectual a gente está ligado o tempo todo. Mesmo que você não esteja trabalhando no ambiente, no local de trabalho, você está ligado.

Eu sou madrugador. Eu tenho um processo de constante dedicação aos problemas de pesquisa que me envolvem. Já levanto meio aceso. E vou martelando em cima do tema... de uma maneira que dura dias.

Eu acho que, até para o processo criativo, você tem que ser '*full time*'. Tem que se dedicar exclusivamente à causa. Tem que transpirar esta causa. Porque o processo criativo... tem aquela transpiração de que fala o poeta maior... 90% de transpiração, 10% de inspiração.

Ademais, ao solicitar aos participantes desse estudo para apontar, em uma relação de atributos que lhes foi apresentada, a extensão em que cada um deles mais vinha contribuindo para o seu desempenho como pesquisador, observou-se que dedicação ao trabalho e entusiasmo foram os dois atributos considerados por eles como os mais relevantes para explicar a sua produção criativa como pesquisador.

Também Roe (citado por Hayes, 1989), que realizou um estudo com físicos e biólogos que tinham grande projeção, observou que o que melhor caracterizava tal grupo era sua intensa absorção no trabalho, ao longo de muitos anos e freqüentemente com a exclusão de tudo mais.

Paralelamente a uma intensa dedicação ao trabalho, constata-se também um alto nível de preparação por parte daqueles que se destacam por suas produções criativas, aspecto este apontado por estudiosos tanto da criação artística quanto da científica. Ao se referir à criação artística, Ostrower (1990) sinaliza, por exemplo: "É evidente que além de saber o que faz, o artista tem que saber fazer. Ele tem que conhecer sua linguagem. Portanto, só vai poder fazer uma poesia em chinês quem souber o chinês; só vai dar um concerto de violino, quem souber tocar violino; só vai fazer

gravura, quem dominar o artesanato da gravura; só vai poder criar em pintura, quem souber pintar" (p. 228).

De forma similar, Smirnov e Leontiev (1960) ilustram este mesmo aspecto: "A criação artística não se efetua de pronto, no momento da inspiração, ou da iluminação. Para criar uma obra artística, sempre é necessária uma intensa preparação" (p. 325).

Mesmo no caso dos grandes gênios, dos mais talentosos compositores como Mozart, que começou a compor aos 6 anos de idade e que viveu somente 36 anos, tem sido evidenciado (Hayes, 1981) que os seus primeiros trabalhos não tiveram a mesma alta qualidade daqueles produzidos posteriormente, após pelo menos 10 anos de preparação. Um estudo interessante sobre esta questão foi desenvolvido por Hayes (1989), que examinou dados biográficos de 76 compositores, determinando o período em que estes se tornaram seriamente interessados em música e identificando as datas de suas composições mais notáveis (o critério utilizado para esta identificação foi a existência de pelo menos cinco gravações diferentes disponíveis no mercado americano no ano em que os dados estavam sendo coletados). Este autor analisou mais de 500 peças, constatando que somente três tinham sido compostas antes do décimo ano da carreira do compositor. Uma análise similar foi feita por Hayes em uma amostra de 131 pintores famosos, cujas obras eram reproduzidas em enciclopédias de História da Arte. Também neste caso, a preparação mostrou-se importante, uma vez que eram as produções, nos anos posteriores aos seis primeiros destes artistas, as usualmente representadas.

No caso do cientista, a importância da preparação é inegável, exigindo deste profissional, especialmente devido ao progresso sem precedente que se observa nos dias atuais, um contínuo aprimoramento, paralelamente à leitura constante dos principais periódicos de sua área de investigação. Por esta razão, Beveridge (1988) destaca: "O pesquisador permanece como estudante durante toda a sua vida. A preparação para o seu trabalho nunca termina, uma vez que tem que acompanhar continuamente o avanço do conhecimento" (p. 3).

O papel da preparação para a produção criativa foi também apontado por pesquisadores que participaram de estudo desenvolvido por Alencar, Neves-Pereira Ribeiro e Brandão (1997), a respeito de fatores institucionais e pessoais que promovem uma maior produção criativa, como ilustrado nas respostas transcritas a seguir:

Ter o domínio da técnica, da linguagem e do conhecimento... E mais imaginação.

Você tem que primeiro conhecer o estado da arte. Para depois você saber o que você pode melhorar. Ou inovar. Ou inventar.

De forma similar a importância da preparação tem sido apontada em pesquisas sobre *expertise*. Neste sentido, Galvão (2001) e Alencar e Galvão (2007) sinalizam que investigações longitudinais em uma variedade de áreas têm indicado que diferenças nas primeiras experiências de vida, interesses, hábitos, oportunidades e, principalmente, estudo individual deliberado qualitativa e quantitativamente eficiente são os principais determinantes da obtenção da capacidade performática *expert*. Para alguém se tornar um jogador de xadrez capaz de disputar torneios internacionais, por exemplo, são necessários pelo menos dez anos de preparação sistemática (Simon & Chase, citado por Alencar & Galvão, 2007). Ademais este tem sido o tempo mínimo de estudo individual deliberado para que a *expertise* seja alcançada em áreas diversas, como música instrumental, matemática, tênis, ciência e literatura, conforme pesquisas já realizadas com distintas amostras.

Nota-se que prática deliberada e *expertise* interagem de forma bidirecional. Assim, a prática deliberada leva a *expertise* e a satisfação advinda da *expertise* leva a mais prática deliberada, havendo uma variedade de fatores que estariam subjacentes a esta relação, como, por exemplo, o encorajamento parental, em especial nos anos do desenvolvimento da *expertise*, o reconhecimento social, entre outros (Sternberg, 2000).

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMOVEM A CRIATIVIDADE

Muitos autores trouxeram contribuições relevantes no que diz respeito a como promover a criatividade no contexto educacional. Dentre estes, destacam-se Renzulli (1992), Torrance (1992, 1995) e Cropley (1997, 2005), além de Alencar (2002, 2004, 2007), Fleith (2001, 2002, 2007), Nickerson (1999) e Wechsler (2002). Estes autores chamam a atenção especialmente para características de um professor que promove o desenvolvimento da criatividade. Ao descrever este professor, Torrance caracterizou-o como aquele que respeita as perguntas e idéias dos alunos, faz perguntas provocativas, reconhece as idéias originais e ajuda o aluno a se conscientizar do valor de seu talento criativo.

De forma similar Cropley (1997, 2005) chama a atenção para comportamentos típicos do professor propiciador da criatividade, como os seguintes: (a) encoraja os alunos a aprender de forma independente; (b) motiva seus alunos a dominar o conhecimento relativo a tópicos de seu interesse, de tal forma que tenham uma base sólida para propor novas idéias; (c) encoraja o pensamento flexível em seus alunos; (d) leva em conta as sugestões e questões de seus alunos; (e) oferece oportunidades aos alunos para trabalhar com uma diversidade de materiais e sob diferentes condições; (f) ajuda os alunos a aprender com a frustração e o fracasso, de tal forma que tenham coragem para tentar o novo e o inusitado; (g) promove a auto-avaliação pelos estudantes.

Por outro lado, Renzulli (1992), em sua teoria sobre o desenvolvimento da produtividade criativa em pessoas jovens, inclui três componentes, um dos quais é o docente, lembrando que o professor ideal, para favorecer o desenvolvimento da capacidade de criar do aluno, apresenta domínio do conteúdo, utiliza técnicas instrucionais diversificadas, além de se caracterizar por ter ‘romance’ com a disciplina sob sua responsabilidade, destacando-se por atributos de personalidade, como flexibilidade, otimismo, entusiasmo, abertura a novas idéias e uma atitude confiante, porém não-autoritária. Lembra ele que é necessário promover em sala de aula um ambiente onde os alunos vejam o conhecimento como temporário, imperfeito e impreciso,

mobilizando o seu interesse e motivação para questionar e criticar, além de serem preparados para apresentar as suas interpretações e contribuições ao conhecimento existente. Neste sentido, Feldhusen e Westby (2003) ressaltam que a motivação para criar pode ser também derivada da observação de modelos, mentores e heróis, que expressam o pensamento criativo e se caracterizam como pessoas mais criativas. O professor poderia ser um desses modelos.

Nota-se que Alencar (2000), em um estudo a respeito do perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade, no qual participaram estudantes universitários, constatou que características similares às apontadas por Renzulli (1992) em seu modelo para o desenvolvimento da criatividade. Os resultados da pesquisa indicaram que práticas pedagógicas diversificadas, alto grau de preparação e domínio de conhecimento desses docentes, boa qualidade da relação professor-aluno, bem como interesse pela matéria e pela aprendizagem do aluno, foram os elementos mais presentes nas respostas dos participantes do estudo para caracterizar o professor facilitador da criatividade.

Também Nickerson (1999), Fleith (2001, 2002, 2007), Alencar (2004, 2007; Alencar & Fleith, 2003a), Wechsler (2002), Nakano e Wechsler (2007) apresentam uma série de recomendações ao professor para fortalecer a criatividade, como as seguintes: encorajar a aquisição de conhecimentos a respeito de um domínio específico; estimular e premiar a curiosidade; encorajar a autoconfiança; oferecer oportunidade de escolhas, levando em consideração os interesses e habilidades dos alunos; ensinar estratégias que facilitem a performance criativa; variar as práticas pedagógicas e formas de avaliação; orientar os alunos a buscarem informações adicionais a respeito de tópicos de seu interesse; oportunizar o envolvimento com tarefas desafiadoras; permitir que os alunos tenham idéias diferentes das suas; e encorajar a cooperação, ao invés da competição entre alunos. Essas estratégias têm impacto na motivação do aluno, podendo intensificar o seu interesse pelo estudo deliberado do conteúdo ministrado pelo docente, elemento necessário na trajetória de formação de um *expert*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um reconhecimento crescente da importância da criatividade nos dias atuais. Por esta razão, propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento de habilidades criativas tem sido apontado por profissionais e organizações de distintas áreas como um caminho necessário para atender às demandas de uma sociedade altamente competitiva e em permanente transformação. Também de inestimável valor é ter profundidade e amplitude de conhecimento em um dado domínio. Considera-se que o conhecimento, típico de *experts*, aliado à capacidade elevada de criar ajudam o indivíduo a identificar problemas apropriados e a resolvê-los de forma adequada, podendo favorecer ainda a identificação de possibilidades e oportunidades que podem passar despercebidas a pessoas desprovidas de uma base sólida de conhecimento.

Estratégias de ensino promotoras da criatividade contribuem para a formação de *experts*, uma vez que visam também o desenvolvimento, no aluno, de habilidades cognitivas e metacognitivas, além da aquisição de conceitos, princípios e procedimentos de um dado domínio, característicos de indivíduos altamente competentes. Tais estratégias deveriam ser amplamente divulgadas entre professores, especialmente em cursos de formação docente. Nestes, deveriam ser implementadas sistematicamente, de forma que os futuros professores vivenciem como alunos o que podem utilizar posteriormente em suas sala de aula.

REFERÊNCIAS

Alencar, E.M.L.S. (1997): Pesquisadores que se destacam por sua produção criativa: hábitos de trabalho, escolha profissional, processo de criação e aspirações. *Cadernos de Pesquisa NEP*, 3 (1 e 2), 11-23.

- 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, 84-94.
- Alencar, E.M.L.S. (2002): O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8, 165-178.
- Alencar, E.M.L.S. (2004): *Como desenvolver o potencial criador* (10a. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E.M.L.S. (2006): El proceso creativo: mecanismos subyacentes. Em S. Torre & V. Violland (Orgs.), *Comprender y evaluar la creatividad* (pp. 191-206). Málaga: Aljibe.
- Alencar, E.M.L.S. (2007): O papel da escola na estimulação do talento criativo. Em D.S. Fleith & E.M.L.S. Alencar. (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Orientação a pais e professores* (pp. 151-162). Porto Alegre: ArtMed.
- Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2003a): *Criatividade. Múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora UnB.
- Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2003b): Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 1-8.
- Alencar, E.M.L.S. & Galvão, A. (2007): Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. Em A.M.R. Virgolim (Org.), *Talento criativo. Expressão em múltiplos contextos* (pp. 103-120). Brasília: Editora UnB.
- Alencar, E.M.L.S.; Neves-Pereira, M.S.; Ribeiro, R. & Brandão, S.N. (1997): Fatores facilitadores e inibidores à produção criativa do pesquisador. *Cadernos de Psicologia*, 1, 143-152.
- Amabile, T.M. (1996): *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T.M. (1999, jan/fev): Como não matar a criatividade. *HSM Management*, 110-116.
- Amabile, T.M. & Tighe, E. (1993): Questions of creativity. Em J. Brockman (Org.), *Creativity* (pp. 7-27). New York: Touchstone.
- Beveridge, W.I.B. (1988): *The art of scientific investigation*. New York: Vintage Books.
- Cropley, A.J. (1997): Fostering creativity in the classroom: General principles. Em M.A. Runco (Org.), *The creativity research handbook* (pp. 82-114). Creskill, NJ: Hampton Press.

- Cropley, A.J. (2005): *Creativity in education & learning*. Abingdon, England: RoutledgeFalmer.
- Csikszentmihalyi, M. (1988): Society, culture and person: A systems view of creativity. Em R.J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press.
- Drabkin, S. (1996): Enhancing creativity when solving contradictory technical problems. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 4, 78-82.
- Feldhusen, J.F. & Westby, E.L. (2003): Creative and affective behavior: Cognition, personality, and motivation. Em J. Houtz (Org.), *The educational psychology of creativity* (pp. 95-105). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Fleith, D.S. (2001): Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Cadernos de Educação Especial*, 17, 55-61.
- Fleith, D.S. (2002): Ambiente educacionais que promovem a criatividade e a excelência. *Sobredotação*, 3, 27-39.
- Fleith, D.S. (2007): Como desenvolver a criatividade no contexto educacional. Em SESI – Departamento Nacional (Org.), *Criatividade* (pp. 9-30). Brasília: SESI – Departamento Nacional.
- Galvão, A. (2001): Pesquisa sobre *expertise*: perspectivas e limitações. *Temas em Psicologia da SBP*, 9, 223-238.
- Hayes, J.R. (1981): *The complete problem solver*. Philadelphia: The Franklin Institute Press.
- Hayes, J.R. (1989): Cognitive processes in creativity. Em J.A. Glover; R.R. Ronning & C.R. Reynolds (Orgs.), *Handbook of creativity* (pp. 135-145). New York: Plenum Press.
- Isaksen, S.G. (1987): Introduction – An orientation to the frontiers of creativity research. Em S.G. Isaksen (Org.), *Frontiers of creativity research. Beyond the basics* (pp. 1-26). Buffalo, NY: Bearly.
- Nakano, T.G. & Wechsler, S.M. (2007): Identificação e avaliação do talento criativo. Em D.S. Fleith & E.M.L.S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Orientação a pais e professores* (pp. 87-98). Porto Alegre: ArtMed, 2007.

- Nickerson R.S. (1999): Enhancing creativity. Em R.J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). Cambridge: Cambridge University Press, 392-430.
- Ostrower, F. (1990): *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus.
- Renzulli, J.S. (1992): A general theory for the development of creative productivity in young people. Em F. Monks & W. Peters (Orgs.), *Talent for the future* (pp. 51-72). Assen/Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum, 1992.
- Smirnov, A.A. & Leontiev, A.N. (1960): *Psicologia*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Sternberg, R.J. (2000): Giftedness as developing expertise. Em K.A. Heller; F.J. Mönks; R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Orgs.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd. Ed.) (pp. 55-66). Oxford: Elsevier Science.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1995): *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1996): Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior. Experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E.P. (1992): A national climate for creativity and invention. *Gifted Child Today*, 15, 10-14.
- Torrance, E.P. (1995): *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wechsler, S.M. (1993): *Criatividade. Descobrimos e encorajando*. Campinas: Editorial PSY, 1993.
- Wechsler, S.M. (2002): A educação criativa: possibilidades para descoberta. Em S. Castanho & M.E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologia do ensino superior* (pp. 165-170). Campinas: Papirus.

PROYECTO QUE ESTAMOS APLICANDO EN EL INSTITUTO EDUCATIVO SUEÑO MÁGICO PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE TALENTOS MANIFIESTOS U OCULTOS, A TRAVÉS DE LA CREATIVIDAD

Mg. Fanny Alencastro.
Psicopedagoga
Directora del Instituto Educativo Sueño Mágico
Quito Ecuador

Durante siglos se ha considerado que la educación consiste en una acumulación de conocimientos adquiridos mediante lecciones y comprobaciones.

La enseñanza seguía un modelo primitivo de comunicación en el que la información se transmitía y el conocimiento se trasladaba del profesor al estudiante. El profesor pedía frecuentemente al alumno que recite de memoria “el conocimiento” para asegurar su asimilación.

Varios maestros han ido paulatinamente sinergizando el modelo actual educativo, que difiere enormemente con aquel modelo memorista.

Si hacemos un balance de los aportes e investigaciones:

Pestalozzi: el creador de escuelas técnicas mixtas combinando conocimientos con oficios.

Froebel: quien tuvo la iniciativa de instituir los jardines infantiles.

Montessori que prácticamente inventó la educación activa.

Piaget con sus estudios sobre la madurez del cerebro.

Gardner: 8 inteligencias y media.

Feuerstein: Gran innovador en el campo de la educación especial, que ha dedicado buena parte de su vida a la evaluación y mejora de la inteligencia de los sujetos deprivados socioculturales y con bajos rendimientos. Modificación Cognitiva.

Renzulli: Los tres anillos.

D. Goleman que propuso las bases de inteligencia emocional.

J. Dobson: quien propuso las pautas para la formación infantil con valores éticos.

Vigotsky: Habla de comprender los procesos mentales del individuo y diseñar programas de tratamiento educativo tendientes a desarrollar al máximo el potencial de cada niño.

Torrance dice que el niño de gran capacidad creativa aprende tanto como el sumamente inteligente. Según Torrance la diferencia se encuentra en que con un CI elevado se aprende de distinta forma porque los procedimientos del que aprende por la creatividad son diferentes a los de CI elevado, esto hace que parezcan mas estudiosos y trabajadores y los creativos no se ven así porque su actividad parece mas bien juego y experimentación.

Sin embargo gran parte de la enseñanza que aun se imparte hoy por hoy en muchos países especialmente de América Latina tiene el modelo memorístico, en el cual el profesor juega un papel mucho mas activo que el alumno.

Ahora bien, este modelo es deficiente por varias razones:

- No aleja el fantasma del fracaso escolar.
- Le falta el desarrollo de habilidades y destrezas, es decir de competencias que debe adquirir el estudiante.
- Le falta el componente de la reflexión. En virtud de la cual se impulsa a los alumnos a considerar el significado y la importancia humana de lo que están estudiando.
- El constante esfuerzo por trabajar en las debilidades del estudiante y no en sus fortalezas.
- Le falta el desarrollo de lo que se denomina hoy inteligencia emocional, es decir la potenciación de liderazgo, autoestima, trabajo en equipo, sinergia y comunicación.
- Finalmente, carece lo que a mi juicio es el aporte más significativo de la educación: desarrollo de ética y valores. Esto es desarrollo humano.

Si al paradigma memorístico le añadimos la variable “competencias”, es decir, que el estudiante no sólo repita verbalmente una doctrina, sino que la aprenda a través de muchos otros sentidos: (No sólo escuchar-repetir, sino

escuchar, repetir, hacer, rehacer, reproducir) sin duda hemos avanzado un paso, que si hablamos de niños dotados o talentosos es indispensable porque ellos no aceptan fórmulas sin explicaciones, y tienen aversión a aprender de memoria.

Si adicionalmente introducimos la variable “reflexión”, estamos en un nivel indudablemente superior. El estudiante ya no es conducido como un robot a repetir. Se está facilitando su educación en autodeterminación (libertad), y en el caso de alumnos dotados y talentosos ellos necesitan interrogarse para reflexionar aunque esto muchas veces a algunos docentes les parece inoportuno.

Si además logramos descubrir los talentos de los estudiantes, es decir sus fortalezas y podemos potenciar éstas en vez de sus debilidades, el peldaño evolutivo es sin duda superior.

Si adicionamos inteligencia emocional, estamos educando líderes.

Y si por último potenciamos valores, ética y responsabilidad social, su desarrollo es máximo.

Hay bastantes ejemplos en la historia de una excelencia educativa concebida como avance intelectual que al mismo tiempo permanece sin un adecuado desarrollo emocional y que deja mucho que desear en la línea ética. Es evidente que la llamada “educación regular o normal” no humaniza necesariamente ni transmite valores a las personas y a la sociedad. Creo que el aspecto ético que redunde en un compromiso social directo con el mejoramiento de la sociedad es prioritario.

La investigación sobre el proceso enseñanza aprendizaje realizado en el siglo pasado en base a varios paradigmas educativos ha arrojado luz y conclusiones interesantes. Sin embargo hasta nuestros días, es muy frecuente encontrar que los alumnos no saben leer ni escribir, incluso a niveles de secundaria. Las faltas de ortografía, la mala letra, los párrafos disparatados, nos producen a los docentes desmotivación y pena. Existen estrategias múltiples para constituirse en asistentes de ayuda para estos casos, pero porque esperar a que el tema sea un problema, cuando se debe sentir más bien un agrado por la lecto-escritura.

El Instituto Educativo Sueño Mágico en la práctica ha constatado que no hay diferencias significativas entre el grupo inteligente y el creativo en el orden de los resultados escolares, que la creatividad produce más rendimiento en materias verbales y de lectura y que el pensamiento convergente da mejor rendimiento matemático. Que algunos creativos tienen bajo rendimiento porque no se estimula su creatividad en el aula. Que es necesario aprender a detectar a los niños talentosos y dotados para poder encausar su desarrollo.

Desde esta perspectiva está aplicando el proyecto de desarrollo de talentos manifiestos u ocultos, en todos y cada uno de nuestros alumnos a través de la creatividad, proyecto que es parte del Programa de Enriquecimiento Intelectual de mi autoría: "NIÑOS TALENTOSOS, JOVENES TALENTOSOS", que fue publicado en el año 2002 como un intento de compensar los déficit y carencias de la experiencia de aprendizaje regular, presentando al estudiante una serie de tareas, actividades, y circunstancias para modificar su funcionamiento cognitivo y ayudarlo a encontrar placer en aprender y crear.

El proyecto de desarrollo de talentos manifiestos u ocultos, en todos y cada uno de nuestros alumnos a través de la creatividad está basado en los principios de la enseñanza individualizada, así cada alumno puede aprender a su propio ritmo de trabajo y según sus exigencias o deficiencias específicas. El currículo escolar, se toma en cuenta como referente guía para darle mayor eficacia.

El proyecto considera como plataformas de desarrollo que: aunque la creatividad es independiente de la inteligencia, inteligencia y creatividad anexadas a la parte emocional y espiritual, son herramientas eficaces que ayudarán a elevar las posibilidades de los niños para que puedan desarrollar sus talentos con el fin de competir con más equidad en su evolución hacia la excelencia y el éxito.

Pretende el desarrollo de los talentos a través de múltiples repeticiones, en donde interviene la creatividad.

El estudiante es parte activa de la organización y descubrimiento de los procesos implícitos de las tareas que tienen poca relación con currículo escolar.

Por estar diseñado para la educación no formal, comprende tareas libres de contenido, y se escogen en función de sus características propias, pero que guardan estrecha relación con el tema que se quiere tratar.

No es una instrucción programada de aprendizaje, y exige un maestro bien entrenado para este modelo de intervención educativa. Implica conocimiento de los materiales por parte de otros profesores que colaboren en el proceso de intervención.

El proyecto se ha diseñado para niños y niñas de Educación Infantil y Primeros Años de Educación General Básica. Pero es extensible a otros años de la Educación General Básica, por lo que en la tercera fase se contempla la posibilidad de trabajar con jóvenes de hasta 16 años.

FASES DEL PROYECTO: El proyecto transita en tres fases sucesivas que tienen las mismas recomendaciones y objetivos generales, pero los objetivos específicos independientes:

1ª FASE Destinada a niños de Educación Inicial y 1º de Educación Básica. (Edades: 2 ½, 3, 4, 5 años) El proyecto educativo está centrado en la potenciación de la inteligencia y se trabaja en un inicio a través de pruebas o tests psicológicos para inmediatamente continuar con el enriquecimiento intelectual adecuado a dichos talentos con fines de convertirlos en fortalezas.

2ª FASE: Aplicable a niños y niñas de 6 a 8-9 años. Son alumnos de 2º, 3º, 4º y/o 5º de Educación General Básica. En la etapa escolar se sigue manteniendo la filosofía inicial: generar un desarrollo integral a nivel emocional, humano y espiritual a través de una capacitación constante, y potenciando los talentos.

3ª FASE: Aplicable a niños y niñas de 9, 10, 11 y 12 años. Extensible hasta 16 años (Grados de Básica: 6º, 7º, 8º y 9º...).

Con fines de cuidar que todo el esfuerzo anterior no se trunque, el proyecto debe necesariamente incluir un desarrollo adicional en esta etapa escolar manteniendo la filosofía inicial y potenciándola.

APLICACIÓN DE ESTE PROYECTO:

Este proyecto está siendo aplicado en el Instituto Sueño Mágico de Quito Ecuador, del cuál soy Directora Académica. El Instituto es de Educación no formal, y los alumnos que asisten lo hacen en fines de semana o en horarios contrarios a su jornada regular de los Centros Educativos a los que asisten para su Educación Formal. Para compartir experiencias y logros cada año se está llevando a cabo un Congreso Ecuatoriano de Desarrollo del Talento Científico Infantil Juvenil “Vive la Ciencia Ecuador” cada año, (Primer Congreso 1º de Junio-8 Junio 2007) (Segundo Congreso del 23 de Mayo al 2de Junio 2008), (Tercer Congreso de Mayo 25 a Junio 8 2009). Eventos que estamos coordinando con el Ministerio de Educación de Ecuador. Además estamos dictando Conferencias Capacitadoras en auditorios de Universidades, Centros Educativos, Ministerio de Educación en Ecuador y en Diversos Países en los que participamos en Congresos, y en Jornadas Pedagógicas, por lo que nuestro proyecto está alcanzando una proyección tanto nacional como internacional.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO QUE ESTAMOS APLICANDO:

- Como la estimulación de la inteligencia y el desarrollo de los talentos no pueden limitarse a una valoración cuantitativa, se usa como punto de referencia adicional el rendimiento “optimo” en relación con los progresos que manifiesta y con los resultados que logra. Nuestro propósito no es cuantitativo sino cualitativo, por lo que lo valoramos mediante el análisis relacional de la información teórica del proyecto con los datos de la investigación de campo.

CONCLUSIONES:

La creatividad constituye raíz del proceso enseñanza aprendizaje.

Las aptitudes creadoras se manifiestan con diferente calidad en intensidad, como invención, imaginación, inspiración, ideas creativas, fantasía, pensamiento espontáneo, pensamiento descubridor, pensamiento creativo, ideas creativas, y deben ser aprovechados al máximo por los profesores, profesoras, padres, madres de familia, abuelitos, abuelitas, y en general todos los que forman el mundo del niño y niña, para lograr la optimización de su rendimiento y el desarrollo de sus talentos.

Las estrategias creativas son capaces de priorizar el desarrollo y enriquecimiento intelectual en niños y niñas.

La Educación Tradicional no contribuye al desarrollo de la creatividad y de los talentos.

Se hace necesario implementar metodologías y estrategias innovadoras.

RECOMENDACIONES:

- Se debe trabajar permanentemente, en estas didácticas por lo menos dos horas por semana, y aplicarlas al desarrollo de la creatividad y del talento.
- Se debe destinar un espacio apropiado.
- Es necesario que los profesores implementen diversas formas de desarrollar la creatividad sea artística o de pensamiento.
- Los padres de familia deben estimular la imaginación de sus hijos como una faceta natural y deseable dentro de su desarrollo evolutivo.
- Los niños deben inventar partiendo de situaciones de la vida real, de lecturas, de eventos del periódico, etc. Y aprender a aprovechar piedras, hojas, pepas, semillas y otros objetos de fácil acceso como elementos que pueden ser transformados imaginativamente en sus juegos.

- Es muy importante la utilización de métodos que valoren la cooperación, la ayuda mutua, y la paz.
- Las actividades curriculares, se deben orientar para la estimulación de los alumnos.
- Incluir la diversidad en el aula, despertando el agrado por todo lo nuevo y por el descubrir.

BIBLIOGRAFÍA

Alencastro, Fanny, "Apuntes personales varios" Conferencias Dictadas en la Sala Jorge Icaza, Casa de la Cultura Ecuatoriana. 2001. 2002 y 2003.

Alencastro, Fanny "Niños Talentosos, Jóvenes Talentosos" Programa de Enriquecimiento intelectual para niños y niñas. 2002.

Curtis, John. "Implicaciones educativas de la Creatividad". Editorial Amaya, Salamanca, 1976.

Foster, John, "Espíritu Creativo del Niño" Publicaciones Culturales México 1976.

García, Hoz Victor "Pedagogía visible y educación invisible". Editorial Rialp. Madrid 1987.

Papalia, Dianne. "Psicología del Desarrollo". Editorial Mc. Graw Hill, Colombia 2001.

Sabato, Ernesto. "Cultura y educación". Editorial Eudeba, Buenos Aires Argentina 1972.

Seasone, Ana María. "Teatro y mundo nuevo". Editorial Plus Ultra, Buenos Aires 1972.

Torrance, Paul. "Educación y capacidad Creativa, Editorial Marova. Madrid 1977.

UNESCO, Poligrafiados. Edit. Teide Barcelona 1976 (Encuentros Juveniles para una mejor cooperación".

Winnicott, D.TW. "Realidad y Juego". Edit. Granica Buenos Aires. 1982.

LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

Juan A. Alonso

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca
Vicepresidente del Comité Europeo para la educación de niños
y adolescentes superdotados, Eurotalent ONG.

Desde hace tiempo, los Profesionales de la educación, en general, 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 a la atención de las necesidades educativas especiales de sus hijos (véase Recomendación del Consejo de Europa, Real Decreto 696/1995, la LOCE, Real Decreto 943/2003, la 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, ratificada por España en 1990, 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.

Algunos países ya tienen una trayectoria muy dilatada a nivel legislativo.

Países como **Alemania** que a través de su Ministerio Federal de Educación e Investigación, publica *Begabte Kinder finden und fördern (2003)*, en su clara preocupación por descubrir y animar la superdotación:

- 1.- ¿Por qué debemos ocuparnos de los niños superdotados?
- 2.- ¿Qué es la superdotación? (¿What is giftedness? Was ist Begabung?)
- 3.- ¿Cómo se reconoce a la persona superdotada?
- 4.- ¿Que pueden hacer los padres por su niño superdotado?

- Los estímulos comienzan en la casa
- Reconocer las formas de inteligencia
- Los tests de inteligencia
- Los padres como socios del parvulario y la escuela

5.- ¿Qué puede hacer la escuela por los alumnos y alumnas superdotados?

- ¿Cómo la escuela puede llenar ese espacio?
- La aceleración
- El enriquecimiento
- Clases y escuelas especiales
- El aprendizaje y la motivación en la instrucción
- ¿Un ordenador en la clase, para hacer qué?

6.- La sobredotación y la sociedad.

En términos similares, se manifiesta en octubre de 2006, el Ministro de Enseñanza, Frank Vandenbroucke de **Bélgica**: “Le développement de l'éducation pour les enfants surdoués en Flandre”, donde el 18 de octubre de 2006, en un largo debate en el Parlamento flamenco, parlamentarios de todas los partidos políticos en Flandes abogan por la mejora de la situación de niños superdotados en las escuelas.

En palabras del Ministro de Enseñanza, Frank Vandenbroucke:

1.- C'est une bonne chose qu'on remarque les élèves surdoués à l'école. Il n'y a pas de tabou en ce qui concerne une élite intellectuelle. La Flandre a besoin de cerveaux.

2.- Les élèves surdoués ont droit à un enseignement de qualité, à un enseignement qui est défiant et encourageant.

Chaque école doit tenir soin pour que les élèves surdoués puissent se développer...

1.- Es bueno que se observe a los alumnos superdotados en la escuela. No debe tenerse como tabú en lo referente a una élite intelectual. Flandes necesita cerebros.

2.- Los alumnos superdotados tienen derecho a una enseñanza de calidad, a una enseñanza desafiante y alentadora.

Cada escuela debe tener cuidado para que los alumnos superdotados puedan desarrollarse...

En **Francia**, la preocupación por este alumnado viene de lejos, recientemente la Circular n° 2007-158 DE 17-10-2007, del Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación, apela por una *mejora en la detección de la precocidad intelectual* a partir de que un alumno se hace notar en la escuela o en la familia por que presenta dificultades, incluidas en el orden comportamental, con el fin de proponer respuestas adaptadas y un seguimiento. Esta detección supone la vigilancia de los profesores, en particular a través de las evaluaciones regulares de los acervos de cada alumno del que informan regularmente a los padres (o el representante legal). Moviliza también el peritaje de los psicólogos de la educación, necesario para analizar con precisión la situación de cada niño concreto y proceder, si se presenta el caso, a las pruebas psicométricas necesarias. El diálogo así iniciado con los padres durante el año escolar debe continuarse más allá con el apoyo del psicólogo de la educación...

Para concluir esta introductoria reflexión legislativa y normativa, debemos recordar como la **Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, en su última referencia a ‘L’éducation des enfants surdoués (2003)’**, ha vuelto a hacer hincapié en que son los Gobiernos de los Estados firmantes de la Convención Cultural Europea los que deben poner en práctica sus líneas de actuación (Recomendación del Consejo de Europa 1248 de 1994), conocedora de cómo “los niños superdotados corren el riesgo efectivamente de encontrar problemas particulares en el sistema de educación clásico de los niños ordinarios”.

LA EDUCACIÓN EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

A modo de ejemplo, en España, 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 "su existencia".

Un momento clave en la educación de los alumnos superdotados fue, cuando a principios de Febrero de 1993, Hunault sugiere que la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa debe presentar un Informe: '**L'éducation des enfants surdoués**' 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, Hunault, presenta 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 votado 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 muy 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. Tras este Real Decreto diferente ha sido la legislación que ha ido apareciendo.

CAPACIDAD Y POTENCIALIDAD

Todo niño tiene derecho a una educación según sus necesidades y características que optimice su desarrollo, favorecer todo su potencial para poder obtener su mayor y mejor desarrollo a todos los niveles, físico, social, mental, etc.

El desarrollo real de un estudiante sólo es posible si recibe una enseñanza apropiada al nivel de su habilidad y capacidad. En el caso de los alumnos que presentan sobredotación intelectual necesitan experiencias de aprendizaje adecuadas que le motiven, que le constituyan una satisfacción y un reto personal puesto que no tener estas oportunidades puede ocasionarle inhibición intelectual y como consecuencia un bajo rendimiento y desajustes emocionales, se limita el desarrollo personal no permitiéndole que vaya a su propio ritmo, conforme a la facilidad de desarrollo.

La falta de intervenciones educativas, desde edades tempranas, genera hábitos de estudio pobres y es esencial hallar una motivación óptima desde edades tempranas, las investigaciones indican que los niveles bajos de rendimiento se pueden apreciar ya desde muy temprana edad: a partir de los 7-10 años, aunque se puedan establecer nuevas conexiones neuronales, la facilidad para establecer nuevas conexiones se reduce, y aprendemos a usar de nuevas formas las conexiones que ya tenemos establecidas.

La herencia da los potenciales básicos que conforman el cerebro, sin embargo, para que dichas capacidades puedan desarrollarse y optimizarse es necesaria la educación. Un niño con excelentes potenciales genéticos, si no tiene un ambiente estimulante, no desarrollará al máximo sus capacidades; no desarrollará su posible sobredotación o talentos: lingüísticos, musicales, lógico-matemáticos, espaciales, corporal-cinestésicos, intrapersonales, interpersonales, naturalistas o existencialistas (Inteligencias Múltiples de Gardner).

Aunque la legislación en muchos países tiene hoy en cuenta la educación de este alumnado, la realidad es que se les presta muy poca atención: pensar que estos alumnos pueden defenderse por sí solos, es un tremendo error.

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 la ley.

La sobredotación intelectual responde al criterio de potencialidad. A menudo se actúa como si la superdotación fuese algo estático y unitario, que un alumno sea superdotado, ha de entenderse como capacidad y potencial para poder obtener un mayor rendimiento, si se ponen los medios para un adecuado desarrollo, la sobredotación intelectual responde al criterio de potencialidad. Y es por eso que a nivel psicométrico, resulta muy difícil establecer un punto fijo de cociente intelectual por el cual un individuo deba ser considerado como superdotado. Nos encontramos ante un problema de continuidad de las puntuaciones, por lo que la fijación de un punto que separe al superdotado del no superdotado debe de ser flexible (Terrassier, 1990; Coriat, 1990; Benito, 1990a y 1990b). Como hemos apuntado en diversas publicaciones, cada caso debe ser examinado individualmente y mediante un enfoque multidimensional.

Hoy en día, nadie discute que hay otros muchos tipos de habilidades, además de la inteligencia académica, necesarias para tener éxito en la vida tanto escolar como profesional, estas son la creatividad, el control emocional y la empatía entre otras. Desde la década de los 80 han ido surgiendo nuevas teorías que han ampliado enormemente nuestra visión de la inteligencia: desde las Inteligencias Múltiples de Gardner, la Inteligencia Emocional de Goleman, la Inteligencia Exitosa de Sternberg o la más reciente Inteligencia Social del mismo Goleman. El desafío que hoy toda la sociedad tiene es saber combinar la inteligencia y la ética para crear un mundo en el que todos podamos vivir.

Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquellos con rendimiento demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera de las áreas siguientes, bien en una o en varias:

- 1) Capacidad Intelectual General.
- 2) Aptitud Académica Específica.
- 3) Pensamiento Creativo o Productivo.
- 4) Capacidad de Liderazgo.
- 5) Artes Visuales y Manipulativas.
- 6) Capacidad Psicomotora.

(Congreso de Estados Unidos, Enmienda Educativa de 1978).

Serían pues personas que presentan un alto desempeño y/o alto potencial en cualquiera de los siguientes aspectos:

a) Habilidad Intelectual General. Esta categoría incluye individuos que demuestran características tales como curiosidad intelectual, excepcional capacidad de observación, etc.

b) Talento Académico. Esta área incluye a los alumnos que presentan un desempeño excepcional en la escuela y demuestran alta habilidad en las tareas académicas.

c) Habilidades de Pensamiento Creativo. Esta área presenta a los alumnos con ideas originales y divergentes, que demuestran una habilidad para elaborar y desarrollar sus ideas originales siendo capaces de percibir de muchas formas diferentes una determinada situación.

d) Liderazgo. Incluye aquellos estudiantes que emergen como los líderes sociales o académicos de un grupo, y que destacan por el uso del poder, autocontrol y habilidad para desarrollar una interacción productiva con los demás.

e) Artes Visuales y Representativas. Engloba a los alumnos que presentan habilidades superiores para la pintura, escultura, diseño, danza, canto, teatro, y para tocar instrumentos.

f) Habilidades Psicomotoras. Engloba aquellos estudiantes que presentan altos niveles atléticos, incluyendo también las habilidades mecánicas.

Si observamos, una década después, estas facultades o capacidades, propuestas por el Consejo Asesor de Educación de Estados Unidos, fueron analizadas por Gardner en lo que denominó 'Inteligencias Múltiples': lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal naturalista y existencialista, término este 'IM' que prefirió al de talentos pues sino nunca hubiera tenido el éxito que tuvo (Pérez y Beltrán, 2006).

Según los criterios de definición del Informe Marland, la **sobredotación intelectual esta ligada a la Capacidad Intelectual o “criterio según el cual el alumno deberá obtener dos desviaciones típicas en test de inteligencia para ser calificado de superdotado”** (Defensor del Menor del CAM, 2003).

En el ámbito escolar se hace hincapié en la **sobredotación intelectual** debido a la **función central que cumple la escuela en nuestra sociedad**, y la necesidad de programas educativos adaptados para la enseñanza de estos alumnos dentro de la misma.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA, IDENTIFICACIÓN, IDENTIFICACIÓN TEMPRANA

El objeto de la evaluación es establecer el punto de partida o línea base a partir del cual conocer el desarrollo individual del niño, tanto en el área de conocimientos como en el de cualquier otro tipo de comportamiento, y obtener una comprensión global suficientemente amplia desde distintas perspectivas para ofrecerle la respuesta educativa más acorde.

La evaluación debe contemplar múltiples procedimientos, instrumentos y métodos: entrevistas con padres, niños y profesores; observación; cuestionarios; listas; tests estandarizados, etc. Las Técnicas se deben seleccionar, en virtud de las cualidades científicas que las avalan, es decir, su objetividad, fiabilidad y validez. En esta evaluación diagnóstica tiene gran importancia el juicio de los padres ya que ellos pueden observar con mayor tranquilidad a sus hijos. En las entrevistas y diferentes cuestionarios utilizados se les pide que relaten ejemplos concretos de comportamiento que les haya llamado la atención sobre la diferencia de desarrollo con respecto a otros niños.

Las **evaluaciones diagnósticas** deben ser valoraciones que nos den una información completa del alumno donde a las pruebas psicométricas de medición de la inteligencia se unan otros aspectos, con tanta o mayor relevancia, como personalidad, estilos de aprendizaje, motivación, adaptación, aptitudes, creatividad, cuestionarios biográficos como el de la Universidad de Denver para padres, escalas de intereses y motivaciones. Mención especial hacemos a las Scales for the Rating of Behavioural Characteristics of Superior Students de Renzulli confeccionadas para obtener de los padres o del profesor una estimación de las características del estudiante en las áreas de aprendizaje, motivación, creatividad, capacidad de liderazgo, arte, música, drama, comunicación y planificación. La puntuación de esta escala se ha obtenido mediante la investigación llevada a cabo a lo largo de dos décadas (Renzulli y Smith, 1976). Estas escalas no tienen la intención de reemplazar otros procedimientos de identificación tales como las medidas de los cocientes de inteligencia, los logros o la creatividad. Sin embargo las realizamos como complementarias en la Evaluación (traducidas y adaptadas por Alonso; Benito; Pardo y Guerra, 2001).

La identificación debe ser realizada por personal cualificado, es decir, un psicólogo especializado en alumnos superdotados, tal y como la Comunidad Científica reconoce a nivel internacional, véase los Congresos Mundiales –World Council for Gifted and Talented Children- como el celebrado en Barcelona del 2001, las Conclusiones del VI Congreso Iberoamericano celebrado en Mar del Plata de 2006 o el Documento editado por el Defensor del Menor de la CAM de 2003.

Las áreas más comúnmente evaluadas son:

- Desarrollo evolutivo, primeros aprendizajes y contexto social del alumno.
- Evaluación de las funciones individuales directamente relacionadas con el aprendizaje escolar:
 - Repertorios básicos de conducta para el aprendizaje escolar.
 - Funciones adquisitivas integradoras. Procesamiento de la información.
 - Desarrollo cognitivo e intelectual, aptitudes académicas, aprendizajes instrumentales y aptitudes específicas.
 - Historia escolar y niveles de competencia curricular.

- Estilo de aprendizaje, motivación e intereses.
- Personalidad y adaptación personal, familiar, escolar y social.

Para ampliar Técnicas y Procedimientos, ver Alonso, J.A.; Renzulli, J.S. y Benito, Y. (2003); Benito, Y. (1997) y Revista del Colegio de Doctores y Licenciados –CDL-, <http://www.centrohuertadelrey.com/doc/cdl2003.pdf>

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).

Según la literatura científica al respecto, la evaluación diagnóstica debe realizarse teniendo en cuenta los siguientes aspectos (Feldhusen y Jarwan 1993, y Benito 1997):

1. La evaluación debe ser realizada únicamente si existen razones suficientes para ello. Los procesos de identificación y evaluación de los superdotados deben estar basados en los mejores conceptos y teorías actuales sobre aptitudes, talentos y habilidades humanas.

2. Los padres o tutores del alumno deben dar su autorización para llevarla a cabo y tienen derecho a participar y apelar cualquier decisión que se adopte al respecto.

3. Las evaluaciones deben ser realizadas sólo por profesionales plenamente cualificados.

4. La identificación debería considerarse como un proceso continuo. No se debe concluir que la evaluación, incluso en el caso de disponer de pruebas múltiples, identifique de forma final e inequívoca al niño superdotado. La superdotación es un conjunto de capacidades emergentes que se desarrollan, las cuales requieren una evaluación repetida según madure el niño.

5. Los instrumentos, tests y escalas de clasificación deben ser seleccionados considerando la fiabilidad y validez establecidas para su uso en los procesos de identificación.

6. La identificación debe ser diagnóstica por naturaleza, considerando valores, aptitudes y talentos, así como problemas, debilidades y necesidades.

7. La validación empírica debe utilizarse para verificar que el sistema de identificación-selección está funcionando como se pretende. ¿Siguen bien el programa los niños seleccionados?, ¿estamos pasando por alto a niños que deberían participar en ellos?, ¿seleccionamos a niños que rinden a niveles altos o superiores a la larga?

8. Deben realizarse esfuerzos para asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades para ser identificados para los programas. ¿Encontramos a superdotados y talentos entre los niños de ambos géneros, que sean discapacitados, entre la minoría y los culturalmente diferentes, y entre aquellos que pueden estar rindiendo por debajo de sus posibilidades (bajo rendimiento) y por lo tanto, no muestran sus dones y talentos? Los instrumentos y procedimientos necesarios están ahora disponibles para asegurar que todos los niños y jóvenes tengan las mismas oportunidades de ser identificados y, por supuesto, con programas adecuados.

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). Zigler y Seitz opinan que a pesar de los muchos inconvenientes de una puntuación de CI (cociente intelectual), no se ha descubierto otra medida que se relacione con tantas otras conductas de trascendencia teórica y práctica...; no existe ninguna duda de que los tests de CI exploran por lo menos algunas de las capacidades que constituyen una parte importante de la cognición humana (Colom, 1995).

Feldhusen y Jarwan (1993) indican que, a pesar de las críticas sobre la predisposición y limitaciones de las pruebas de inteligencia, éstas permanecen como las más útiles y son las mejores medidas de la habilidad intelectual. Además, las pruebas de inteligencia individual son muy útiles para identificar superdotados con bajo rendimiento, pequeños superdotados en edad escolar, superdotados con trastornos asociados y para tomar decisiones en lo que se refiere a la admisión temprana y aceleración.

En el 1971, el Ministerio de Educación americano pidió a 239 expertos cuáles eran los métodos a utilizar para identificar a los niños superdotados y estos fueron los resultados (Terrassier 1990):

Método para la identificación	% de utilización según los expertos
Test individual de CI	90,20
Resultados escolares	78,49
Nominación del maestro	75,49
Opinión del Psicólogo	75,49
Test de Creatividad	74,02
Test de Aptitudes Escolares	74,02
Test colectivo de CI	65,19

James Gallagher, uno de los científicos más eminentes en esta materia, reunió datos sobre la frecuencia de utilización de los diferentes métodos de detección y la apreciación que los especialistas dieron de cada uno de ellos. La tabla siguiente recoge estos resultados (Coriat 1990):

Método de identificación	% de utilización	% de recomendación de especialistas
Examen de grupo	93	75
Opinión del maestro	87	65
Notas escolares	87	74
Actuaciones anteriores	56	78
Tests de CI individuales	23	90
Tests de creatividad	14	71

Por lo que podemos observar, es el Test Individual el más conveniente, aunque requiere mucho más tiempo. De todos es conocido que no existen normas fijas a la hora de seleccionar Instrumentos, Tests, Técnicas de Evaluación; pero 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. 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 (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), la Escala Wechsler, y los

Tests de Matrices Progresivas de Raven, pasados de forma individual (Benito, Moro y Alonso, 2007).

Los diferentes modelos de superdotación, modelos psicométricos de la inteligencia, modelos cognitivos ligados al procesamiento de información, modelos socioculturales y modelos de realización orientados, no son excluyentes sino complementarios, es decir la realidad es que los niños que tienen elevada puntuación de CI en los tests de inteligencia son los mismos que tienen procesamiento de información más avanzado a edades tempranas que les permite aprender con mayor facilidad y tareas más complejas. Así mismo muestran capacidades metacognitivas a partir de los 6 años, así como insight o intuición en diferentes formas de ver la realidad y resolver problemas, tienen desde pequeños un interés intrínseco por diferentes tipos de conocimiento, aunque no siempre y dependiendo de en qué edad más o menos en consonancia con la escuela, pueden desarrollar o no talento, ya sea el académico, el matemático, u otro, esto depende en gran medida de la educación y oportunidades del niño.

El concepto de inteligencia, o capacidad cognitiva, es muy frecuente en la tradición filosófica y cultural de occidente, quizás algo más que en otras tradiciones culturales en las cuales, si bien encontramos referentes a esta capacidad, no juegan el mismo papel que en la nuestra. Nuestros referentes inmediatos sobre la inteligencia son propios de nuestra cultura occidental. La existencia de diferentes modelos de inteligencia se ha resuelto y se ha llegado a la formulación de un solo modelo integrador aceptado mayoritariamente (Colom, 1995; Colom y Andrés-Pueyo, 1999). También en este último período se han dedicado enormes esfuerzos a estudiar los mecanismos que sustentan la conducta inteligente y se han realizado avances que, aún siendo insuficientes, nos acercan a una explicación científica de los procesos que constituyen la inteligencia.

Gardner define la inteligencia como el potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura.

En opinión de Gagné (1995), el término de superdotación parece adecuado para la 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 formal. Según este autor, un estudiante con bajo rendimiento y con un CI por encima de 130 será valorado como superdotado, pero no como académicamente talentoso.

Sobre la base de todo lo anteriormente expuesto y acorde con los modelos más actuales de sobredotación intelectual, definimos pues (Juan López, MEC-2006), al alumno con dotes superiores relacionadas con la aptitud académica teniendo en cuenta tres criterios:

Criterio **a.-** La sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento *intelectual* significativamente superior a la media. La capacidad intelectual general se define con el cociente de inteligencia (CI o equivalente de CI obtenido por la evaluación de uno o más tests de inteligencia normalizados).

Criterio **b.-** La sobredotación intelectual va asociada a una mayor madurez en los procesamientos de información (Memoria Visual y Percepción Visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), “Insight” en resolución de problemas, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y talento.

Criterio **c.-** La sobredotación intelectual debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, lo que implica que se manifieste desde la concepción hasta los 18 años.

Una elevada puntuación en los tests de inteligencia implica capacidad para aprender más rápido en tareas académicas y para generalizar este nuevo conocimiento a áreas adyacentes del currículo. Supone un aprendizaje fundamentalmente inductivo y una mayor capacidad de abstracción y mayor madurez en los procesamientos de información.

El criterio para determinar la existencia de una sobredotación intelectual es la obtención de una puntuación en rendimiento de la inteligencia conceptual de alrededor de dos o más desviaciones típicas por encima de la

media. Esto supone una puntuación típica de aproximadamente 130 o superior, basándose en escalas con una media de 100 y una desviación típica de 15 puntos. **La capacidad intelectual general se define por el coeficiente de inteligencia (CI o equivalente de CI) obtenido por la evaluación de uno o más test de inteligencia normalizados, administrados individualmente** (por ejemplo, las escalas Wechsler y Stanford-Binet). Si las medias estandarizadas no son pertinentes al caso, como pudiera ser por razones de diversidad cultural, se debe recurrir al juicio clínico. En este caso, una sobredotación intelectual supone un rendimiento superior al alcanzado por aproximadamente el 97% de las personas de su grupo de referencia (en términos de edad y ambiente cultural).

Albert a inicios de 1980, indicaba que la importancia de la identificación temprana es primordial. En el caso de los niños superdotados se ha constatado que las explicaciones sobre las diferencias entre la promesa y la realización del superdotado apuntan a las diferencias sustanciales en los entornos tempranos favorables y sus factores familiares y oportunidades educativas y profesionales.

Métodos de screening aplicables a niños menores de 6 años son muy escasos y con poca base empírica, por el contrario existen numerosas referencias sobre la baja capacidad de identificación por parte del profesorado del alumno superdotado intelectualmente. La competencia de los profesores para identificar a los superdotados a menudo se pone en tela de juicio o prácticamente se niega. En trabajos de identificación de alumnos superdotados en los que se ha utilizado el criterio del profesor, los resultados presentan una validez muy baja. Igualmente el uso de la autoasignación, o la designación por parte de los niños de la misma edad, no tiene valor alguno para identificación de los niños superdotados en la enseñanza primaria.

La opinión según la cual los padres tienden a sobrestimar el valor intelectual de sus hijos no se confirma en la investigación, bien al contrario, los padres son más reservados y más modestos, que los maestros (Coriat, 1990). Tal y como ya hemos indicado, numerosas investigaciones han informado que, especialmente cuando se facilita a los padres unos criterios y unas listas de control de conducta mediante las cuales evaluar a sus hijos, los niños muy

pequeños que han sido presentados de forma voluntaria por sus padres resultan ser significativamente avanzados (Benito 1990b). Según Jacobs, los padres tienen mayor fiabilidad a la hora de seleccionar como superdotados a los niños más pequeños, esto se debe a que los más pequeños tienen unas actitudes cognoscitivas y sociales más ocultas, menos discernibles. Los padres con los niños más pequeños obtienen buenos resultados, seleccionan correctamente el 70% de los casos. Jacobs concluye que, para el jardín de infancia y las clases primeras los padres son más aptos que los maestros para identificar sujetos precoces. Añade que la opinión según la cual los padres tienen a sobreestimar el valor intelectual de sus hijos no se confirma en su investigación, bien al contrario, los padres son más reservados y modestos que los maestros (Coriat 1990).

En este sentido el Ministerio de Educación en 1997 publicó, coordinó, aplicó y 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 y niñas con sobredotación intelectual incluso en clases desfavorecidas e igualmente debería ser incluido de forma sistemática 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, Argentina, Ecuador, Brasil, Rumania, Yugoslavia, Costa Rica, etc., a través de sus respectivos Ministerios y Universidades, siendo un método sencillo, eficaz y económico.

Los datos técnicos del Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños superdotados son: [Sensibilidad = 83,5% (I.C. 75,65%-91,42%) y Especificidad = 79,25% (I.C. 68,33%-90,17%)].

De los datos de la Macro-investigación se puede ampliar información en: <http://www.centrohuertadelrey.com/nuevo>

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ESPECÍFICAS

Tal y como ya venimos indicando, la superdotación intelectual no es algo estático ni unitario, aunque a nivel psicométrico, resulta muy difícil, por no decir incluso ridículo, establecer un punto fijo de CI por el cual un individuo deba ser considerado como superdotado, nos encontramos ante un problema de continuidad de las puntuaciones.

Teniendo en cuenta la distribución estadística de la inteligencia:

- Sobredotación intelectual, CI >130.
- Retraso Mental, CI <70.

Ambos extremos 2'14 %, siendo la Alta Capacidad, CI >115; 13,59%

En estos términos ya se pronuncian los Manuales de Psicopatología del niño dentro del apartado de “**Patología de las funciones cognitivas**”, los cuales nos indican que lo que tienen en común los niños con **deficiencia mental** y los niños con **sobredotación intelectual**, es una puntuación significativamente diferente en los tests psicométricos de medida de la inteligencia al promedio que implica una intervención educativa adaptada dado que aprenden de manera distinta y a un ritmo diferente que el resto de los alumnos. Tanto en uno como en otro grupo **existen grados** y tanto en uno como en otro grupo **se pueden dar trastornos asociados**.

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 hacia 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.

Hace poco más de una década nuestras administraciones educativas negaban la existencia de alumnos superdotados, el profesorado hasta universitario era escéptico en este tema y el desconocimiento era

generalizado, hasta no hace mucho 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. En el ámbito de la formación permanente se imparten cursos 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.

¿PUEDE EL PROFESOR IDENTIFICAR AL ALUMNO SUPERDOTADO INTELLECTUALMENTE DENTRO DEL AULA? PROPUESTA DE CONDUCTAS OBSERVABLES.

En España, el estudio de García Yagüe (1986) indicaba que en la encuesta que se les pasó a los profesores para detectar niños superdotados, el 38,5% de los niños de 1º de EGB y el 36,7% de los de 3º, señalados como superdotados, según su criterio, eran chicos medios y hasta en algunos casos flojos. Más de la mitad de los superdotados habían pasado desapercibidos para sus profesores y nada más que el 26,7% les habían parecido con buenas aptitudes.

Los alumnos con sobredotación intelectual pasan desapercibidos, poseen lo que damos en llamar una superdotación encubierta, que hace verdaderamente difícil identificarlos a simple vista en el aula, sencillamente porque no destacan (Alonso, 1990; Alonso y Benito, 1996).

Otra 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) con un total 2032 sujetos (estudiantes en formación inicial, y profesores, psicólogos, pedagogos, orientadores, en el período comprendido desde 1992 a 1996), 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 (Alonso y Benito, 1996).

Más recientemente referencia al respecto de la identificación por parte de los profesores, hace el Documento del Defensor del Menor de la CAM (2003): "...En el ámbito mundial se habla de identificación por parte de los profesores de tan sólo el 50% de estos niños: los datos obtenidos en la Comunidad de Madrid son menos alentadores ya que los maestros identificaron tan sólo un 44% de los alumnos superdotados que estaban en sus clases y por tanto dejaron de identificar un 56% de los que eran. Además, identificaron como superdotados un altísimo número de alumnos -97%- que no eran superdotados. Esto implica que los profesores no están suficientemente formados para identificar a los superdotados...". "Muchos alumnos superdotados no son identificados en los centros escolares, y muchos de ellos dejan de estudiar por falta de adecuación de los programas a sus capacidades".

Los profesores y directores de escuelas son parte en el proceso de identificación, y es reconocido por todos que necesitan ayuda para poder hacerlo. En el caso de Inglaterra, a lo largo de todo el país existen cursos para profesores sobre la enseñanza de G&T (gifted and talented). Además, hay profesores 'guía' especialistas en educación de G&T. El objetivo es tener un profesor guía de G&T en cada escuela de secundaria, que esté también disponible para asesorar en las escuelas primarias. Todo el mundo implicado en la identificación y enseñanza es considerado como parte de la comunidad nacional de educadores de G&T (Freeman, 2006).

Según Macotela (1994) 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 (Cociente de Inteligencia 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 porque el procedimiento educacional uniforme, que se aplica a la mayoría, resulta inadecuado para él.

Tal y como ya hemos visto con anterioridad, la evaluación psicopedagógica es un concepto que implica el establecer unos objetivos, recoger información, analizar, interpretar y valorar los datos obtenidos para tomar decisiones educativas respecto a los alumnos evaluados. Estas decisiones educativas se han de plasmar en el establecimiento y seguimiento de un programa educativo. Se evalúan aspectos centrados en el déficit, como en las áreas de mayor capacidad, en base a detectar las necesidades educativas de los alumnos para abordar el proceso de enseñanza necesario para los mismos.

Considerando lo anteriormente referido **a las propuestas educativas**, destacar que no hay una única solución que se pueda ajustar a todo niño con sobredotación intelectual, ya que existe diversidad en los niveles y patrones de dotación intelectual, en la madurez emocional, en las habilidades sociales y en las destrezas motoras. Aun así, una norma básica es útil entre las opciones, el principio de la Opción Óptima: **El desarrollo real es posible sólo si los niños reciben una enseñanza apropiada al nivel de su habilidad y capacidad, un nivel para el cual esta preparado.**

Los alumnos con sobredotación intelectual deben tener la oportunidad de disponer de un abanico de posibilidades educativas, y dependiendo del momento de desarrollo y de sus características se pueda escoger uno u otro tipo de alternativa. Para el alumno con sobredotación intelectual, las propuestas educativas en el ámbito escolar, en términos generales, **considerando la igualdad de oportunidades, se traducirían en aceleración, adaptación curricular significativa, clases especiales, y enseñanza a distancia.**

Llegados a este punto, y aunque sea de forma muy efímera, comentar el gran cambio producido a la hora del reconocimiento de la aceleración (flexibilización) como una medida eficaz y conveniente entre los alumnos con

sobredotación intelectual, por parte de las administraciones educativas y del ámbito universitario, cuando no hace una década era rechazada, estimo sin ninguna fundamentación científica, cuando las referencias bibliográficas y avances producidos en otros países nos indicaban todo lo contrario (ver bibliografía). Una conclusión de estas Primeras Jornadas Nacionales sobre Escuela y Superdotación, organizadas por el Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña y el Colegio de Pedagogos de Cataluña, fue la unanimidad del reconocimiento de la bondad de la aplicación de la aceleración para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo, entre todos los integrantes de la Mesa Redonda “Intercambio de experiencias”, formada por Ceferino Artilles (Canarias), Juan Antonio Alonso (Valladolid), Francisco Gaita (Valencia), Leopoldo Carreras (Barcelona) y Joaquín Parra (Murcia). En cuestión de 15 días tuve la suerte de conocer igualmente la opinión de otros Profesionales de la educación con altos cargos en las respectivas administraciones educativas, Manuel Gil, Coordinador Provincial del Area de NEE (Huelva) y en la Conferencia de Acast (Castellón), igualmente en todas coincidíamos en valorar positivamente la bondad de la aplicación de la aceleración para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo.

Las Aceleraciones, suponen una mejora en el desarrollo cognitivo, social y afectivo aunque, tal y como ya comenté en mi 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. No existe evidencia de consecuencias negativas, sociales y emocionales de la aceleración para los alumnos con sobredotación intelectual.

La diversidad de este alumnado es una realidad, por ejemplo, en términos de niveles de inteligencia van desde 130 de Cociente Intelectual a más de 200, con lo que eso implica a nivel de evaluación e intervención

educativa. De la misma manera, es necesario considerar la existencia de estudiantes superdotados con trastornos asociados o con doble excepcionalidad (dificultades de aprendizaje -dislexia-, trastorno de déficit de atención, hiperactividad, deficiencias físicas, etc.). Hablamos de heterogeneidad: sumisos-dominantes, adaptados e inadaptados...

Es evidente que esta misma diversidad se da dentro de los dos grupos que por ejemplo, los manuales de Psicopatología del niño nos hablan de la **“Patología de las funciones cognitivas”**. Tal y como ya indicamos anteriormente, lo que tienen en común los niños con **deficiencia mental** y los niños con **sobredotación intelectual**, es una puntuación significativamente diferente en los tests psicométricos de medida de la inteligencia, evidenciándose diferencias en la forma de razonar, en la planificación, en la forma de resolver problemas, en la comprensión de ideas complejas, en el aprendizaje con mayor o menor rapidez, en la capacidad más o menos amplia y profunda para comprender el ambiente, darse cuenta y dar sentido a las cosas, etc. Todo esto implica una intervención educativa adaptada.

Tanto en uno como en otro grupo **existen grados** y tanto en uno como en otro grupo **se pueden dar trastornos asociados**. 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.

CARACTERISTICAS PERSONALES Y SOCIALES

Con demasiada frecuencia nos encontramos entre alumnos superdotados un autoconcepto negativo y una baja motivación escolar.

La **baja motivación** se hace manifiesta dada la disincronía existente entre la velocidad de su desarrollo mental y la del resto de la clase, dentro de una progresión escolar estandarizada. Las capacidades de estos niños se deterioran con los años si no se ejercitan. Esto le proporciona desilusión en respuesta a su curiosidad y le enseña que el trabajo escolar no merece esfuerzo.

Desconfía constantemente de su trabajo y valía: los niños desde edades tempranas atribuyen sus fracasos a la mala suerte, falta de esfuerzo y los éxitos a su valía, mientras que las niñas atribuyen el fracaso a su falta de capacidad y los éxitos al azar o suerte. Esta falta de autoestima entre las chicas va a ir acompañada de 'un miedo al éxito'. Con esto no queremos decir que las féminas no tengan aspiraciones altas sino que sus preocupaciones sociales son más fuertes que las escolares.

La identidad personal, la idea del propio yo (el 'sí mismo') se va formando en el proceso de socialización. El yo, que se inicia sobre el desarrollo del propio esquema corporal, se moldea sobre todo a través de las relaciones sociales, hasta el punto de poder decirse que el yo es un producto social. Se elabora, a partir de las impresiones que los demás manifiestan sobre el yo, el cual acaba por ser un reflejo de ellas. Es así como nos formamos la imagen del yo; con la particularidad de que puede que no corresponda a sus cualidades reales; ahora bien, esa imagen es la que funda nuestra autoestimación personal.

La autoimagen y autoconcepto académico están relacionados con el rendimiento escolar y con la aceptación por parte de los compañeros. Nuestra propia imagen está muy influida, no sólo por la imagen que los demás tienen de nosotros, sino también por la imagen que creemos que tienen. Y esta supuesta imagen va a dirigir, en buena medida, nuestro comportamiento con los demás. De ahí la importancia de acercar lo más posible la 'creencia' a la realidad, es decir, de conocer realmente qué es lo que los demás piensan de nosotros. Por

contra, también es necesario darnos a conocer para que esta valoración sea lo más 'ajustada' posible y no basada en 'habladurías' por desconocimiento de la realidad. Y este desconocimiento es algo que desgraciadamente ocurre a menudo con los alumnos superdotados.

Estos niños tienen una comprensión precoz de los problemas de la sociedad y de los adultos, no viéndose acompañada de la madurez emocional suficiente para enfrentarse a dichos problemas. Se plantea la existencia o no de Dios, así como qué es el infinito a edades muy tempranas. Se interesa por temas de actualidad: la bolsa, las elecciones, la ecología, etc. Es imprescindible potenciar ejercicios que favorezcan el particular y comunicar a los demás los propios sentimientos, preocupaciones, anhelos..., a la vez que demandar la opinión de los demás sobre uno mismo, es ya dar un paso importante en este sentido.

Suelen ser críticos consigo mismo, no estando satisfechos en muchas ocasiones, con su propia velocidad y resultados. Son capaces de tratar con facilidad y perfección situaciones, ideas, relaciones, etc., con una concentración intensa y alta constancia en sus intereses. El problema radica en que a menudo se habla mal del perfeccionismo, se percibe como un fallo en la personalidad, una tendencia psiconeurótica, un sistema de mal ajuste en la vida, un hábito malo o una característica no deseada que debe ser eliminada de la personalidad del individuo.

A los padres casi siempre se les culpa de ser el motivo de este problema, incluso se aconseja a los padres que por medio del diálogo indiquen a sus hijos que no deben tender a la perfección.

Ese sentimiento de inadecuación, incremento de los conflictos internos, falta de comprensión de los otros y hostilidad por parte de los otros sobre sus capacidades o habilidades, a menudo se sienten inferiores y suelen ver sus diferencias como algo negativo. Frecuentemente sufren de baja autoestima. Son rechazados dentro de su pandilla por esas habilidades y se sienten culpables 'como si hubieran realizado algo malo' y frente a esta situación muchas veces intentan ocultar sus capacidades o prefieren hacerse más abandonados o descuidados..., con tal de no ser rechazados.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

De todo lo anteriormente expuesto, podemos extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, habría que propiciar el desarrollo de programas educativos que ayuden a la identificación temprana de estos alumnos.

Una vez identificados, al margen de sus intervenciones educativas en el aula, habría que procurar su participación en Programas específicos para alumnos con sobredotación intelectual, donde a la vez que se desarrollan aspectos de índole cognitiva e intelectual, se trabajen otros de tipo socioemocional que favorezcan su autoestima y las ayuden en la construcción de un autoconcepto positivo. Hemos constatado que después de asistir a Programas específicos, cursos de invierno o de verano, mejoran su rendimiento académico y su desarrollo social-emocional.

El caso de las niñas tiene una especial relevancia, conviene tener presente el papel de la familia y la escuela. Por un lado hay que contemplar el papel de la familia que proyecta en la hija mensajes confusos sobre su actuación futura. Los estereotipos y sesgos sexistas de la familia pueden favorecer la invisibilidad u omisión consciente de las chicas superdotadas, sobre todo en la entrada de la adolescencia.

Por último consideramos necesario, que al igual que el tema de la integración escolar, la situación y problemática de las niñas y los niños superdotados/os sea contemplada tanto en la Formación Inicial como Permanente del Profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

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

Alonso, J.A. (1990): Bajo rendimiento escolar en superdotados. En Benito, Y.: **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.

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**. 12 de septiembre de 2002.

http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_715000111.html

http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_684003852.html

Alonso, J.A. (2003): Revista del Colegio de Doctores y Licenciados. Madrid, Octubre de 2003, 16 páginas.
<http://www.centrohuertadelrey.com/doc/cdl2003.pdf>

Alonso, J.A. (Ed.) (2006): **VI Congreso Iberoamericano de superdotación, talento y creatividad**. Ficomundyt, Federación Iberoamericana del World Council for gifted and talented children, en Mar del Plata 2006. Ideacción 25. <http://www.centrohuertadelrey.com/nuevo>

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

Alonso, J.A.; Renzulli, J. 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.ca/proceedings.html>

Benito, Y. (1990a): Conferencia Mundial de Viena, organizada por el World Council for Gifted and Talented Children y el Ministerio de Industria de Austria.

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

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

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

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.

Benito, Y.; Moro, J. y Alonso J.A. (2007): What is intelligence? The effectiveness of the WISC-IV for measuring it. 2007 WORLD CONFERENCE, August 2007, University of Warwick, U.K. Ideacción 26, ISSN 1695-7075. <http://www.centrohuertadelrey.com/nuevo>

Comunidad de Madrid (2003): La educación del alumno superdotado. (Documento Defensor del Menor, Madrid.

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

Colom, R. y Andrés-Pueyo, A. (1999): El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. Psicothema.

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

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

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

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

Freeman, J. (2006): Giftedness a largo plazo, *Diario para la educación del superdotado*, 29. En www.joanfreeman.com

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.

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

López, J. (2006): La ordenación académica de los alumnos con sobredotación intelectual y con alta capacidad intelectual [www.centrohuertadelrey.com/nuevo/index.php?op=noticia&idt=39]

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

Marland, S. (1972): Education of the Gifted and Talented: Report to Congress. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Pérez, L. y Beltrán, J. (2006): Dos décadas de "Inteligencias Múltiples": implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 27 (3).

Renzulli, J. y otros (2001): **Scales for rating the behavioural characteristics of superior students** (manual y escalas traducidas y adaptadas por Alonso, J.A.; Benito, Y.; Pardo, C. y Guerra, S. Salamanca. Amarú Ediciones (pp. 55).

Terrassier, J.Ch. (1990): La disincronía de los niños precoces. En Benito, Y.: **Problemática del niño superdotado**. Amarú Ediciones, Salamanca.

LA CONCEPTUALIZACIÓN DOCENTE ACERCA DE LOS EDUCANDOS CON SUPERDOTACIÓN, SUS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y POSIBLES RESPUESTAS PEDAGÓGICAS

Krissia Morales Chacón
Universidad Estatal a Distancia
San José-Costa Rica

RESUMEN

En este escrito se plantean aspectos importantes relacionados con la superdotación infantil y algunos antecedentes en Costa Rica.

Se presentan además, los datos y el análisis de los resultados obtenidos a través de una investigación descriptiva; sustentada en la opinión de docentes de preescolar y primaria de diferentes regiones del país, que se refirieron a aspectos de conceptualización acerca de la superdotación infantil, sus necesidades educativas especiales (n.e.e.), los modelos de intervención pedagógica más comunes, mitos y posibles fuentes de información acerca de la temática planteada en la investigación.

Por último, se expresan en forma puntual las conclusiones del campo educativo que se desprenden del estudio realizado; esto con el propósito de dejar por sentado el desconocimiento y la situación desigual en la formación y capacitación docente respecto a los temas abarcados en la investigación, y evidenciar la necesidad de realizar incursiones educativas urgentes en la formación y capacitación docente, consecuentemente en la atención pedagógica de la niñez educativa con superdotación, dada la línea de *igualdad de oportunidades educativa para todos/as* que profesa la educación nacional.

INTRODUCCIÓN

Avanzamos hacia una propuesta educativa menos masificada, que de como resultado una mayor conciencia de los educandos como seres individuales y con necesidades pedagógicas particulares.

En las últimas décadas hemos visto surgir principios y políticas educativas tendientes a la atención de aquellos educandos que por tener necesidades educativas especiales, requieren métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras y procesos de mediación docente creativos para lograrlo.

Estos cambios paradigmáticos han derivado en nuevas legislaciones y políticas educativas que se concretan en procesos de reestructuración educativa y curricular, y que además, manifiestan requerimientos impostergables en la formación profesional y la capacitación del profesorado, para proveer respuestas educativas apropiadas a las poblaciones educativas con necesidades educativas especiales.

En Costa Rica como en muchas otras naciones, lamentablemente este tipo de esfuerzos no ha sido equitativo para con aquellos aprendices, que por sus altas capacidades o superdotación necesitan apoyos pedagógicos individualizados, y que también son parte de la diversidad escolar; lo que ha sucedido es que se ha pasado inadvertida su situación en el ámbito educativo formal, provocando en muchos casos, problemas asociados a esta condición, sobre los cuales se les ha etiquetado negativamente; propiciando en ellos/as actitudes conformistas y apatía o simplemente una adaptación forzada a un sistema desmotivador que mutila su verdadero potencial; por lo tanto, es indudable que debemos reaccionar y actuar para que estas condiciones sean modificadas. Es recomendable comenzar trabajando con el recurso humano con el que interactúan los niños y las niñas dentro de la comunidad educativa:

LOS DOCENTES

EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

La síntesis de la investigación presentada a continuación procura dar a conocer la condición de formación e información que poseen los docentes del sistema educativo regular en Costa Rica (el estudio incluyó profesorado de preescolar y enseñanza general básica) respecto a la conceptualización, necesidades educativas y posibles alternativas o respuestas educativas para la atención educativa del alumnado con superdotación infantil en Costa Rica.

Además, responde a la necesidad de contar con investigaciones formales que aporten resultados específicos respecto a los requerimientos de capacitación docente en el ámbito de la atención educativa del alumnado con superdotación dentro del sistema educativo regular.

Problema de investigación

¿Cuál es la opinión de los docentes de preescolar y educación general básica acerca del concepto: educandos con superdotación, sus necesidades educativas especiales y las alternativas educativas pertinentes?

Objetivo General

Conocer la opinión de los docentes de educación preescolar y primaria acerca del concepto de superdotación, necesidades educativas especiales y alternativas educativas para los educandos con superdotación.

Objetivos Específicos

Obtener información de los docentes sobre los descriptores que en su opinión identifican a los educandos con superdotación.

Comprobar el nivel de conocimiento docente con relación a las necesidades educativas especiales de los educandos con superdotación.

Adquirir información de los docentes respecto al conocimiento que poseen sobre alternativas educativas recomendadas por los expertos para la atención educativa de los aprendices con superdotación.

Variables a considerar

Para llevar a cabo la investigación acerca de las concepciones de los y las docentes con relación a los educandos con superdotación; se han determinado tres variables:

1. *Descriptores utilizados por el profesorado para definir e identificar a los educandos con superdotación.(conceptualización).*
2. *Opinión acerca de las necesidades educativas específicas de los educandos con superdotación.*
3. *Opinión docente acerca de las alternativas metodológicas para la atención educativa del alumnado con superdotación.*

Variable I:

Descriptores utilizados por los docentes para definir a los educandos con superdotación (Conceptualización).

Tabla 1

Características definen con mayor precisión: Investigadores / curiosos por naturaleza

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1	,4	,4	,4
	Poco	14	5,0	5,0	5,4
	Bastante	68	24,4	24,4	29,7
	Mucho	192	68,8	68,8	98,6
	No responde	4	1,4	1,4	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla 1 expresa los cinco rubros de valoración mediante los cuales los docentes indican si los rasgos “curiosidad innata e investigadores por naturaleza” son descriptores de la persona con superdotación. La tabla muestra que la mayoría o sea el 68,8% de los docentes expresan que el rasgo en cuestión describe mucho al superdotado, seguido por un 24,4% con bastante, lo cual suma un 93,2% de los docentes que opinan que los educandos con superdotación se caracterizan por ser investigadores y curiosos por naturaleza. Los porcentajes restantes reúnen en total una diferencia del 6,8% que comparativamente es un dato estadístico poco representativo.

Tabla 2

Características definen con mayor precisión: Capacidad por encima del promedio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	2	,7	,7	,7
	Poco	17	6,1	6,1	6,8
	Bastante	90	32,3	32,3	39,1
	Mucho	157	56,3	56,3	95,3
	No responde	13	4,7	4,7	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

El cuadro anterior muestra los datos estadísticos que representan la opinión de los/as maestros/as respecto al criterio “capacidad por encima del promedio” como definitorio del niño/a con superdotación, mostrando los siguientes resultados: 56,3% dicen que si, (mucho) lo cual equivale al mayor porcentaje, seguido por un 32,3% correspondiente a bastante, sumando ambos el 88,3% de los docentes que opinan que los educandos con superdotación poseen “*capacidad por encima del promedio*”. Hasta el momento los resultados estadísticos evidencian la clara tendencia del profesorado en cuanto a su acuerdo de los descriptores que definen a los/as niños y niñas con superdotación.

Tabla 3**Características definen con mayor precisión: Calificaciones altas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	3	1,1	1,1	1,1
	Poco	23	8,2	8,2	9,3
	Bastante	128	45,9	45,9	55,2
	Mucho	96	34,4	34,4	89,6
	No responde	29	10,4	10,4	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Respecto a los datos anteriores, los resultados muestran que el mayor número de docentes opina que las “calificaciones altas” están presentes en bastantes de los superdotados, este criterio corresponde al 45,9% y un porcentaje del 34,4% indica que muchos de los sujetos en mención tienen altas calificaciones, es evidente que las mayores proporciones o sea el 80,3% corresponden a los criterios de bastante y mucho, hubo un 10% que no respondió (NR) y el resto de los indicadores son estadísticamente poco significativos.

En esta tabla se manifiesta el desconocimiento de los docentes al considerar las *altas calificaciones* como un descriptor de la superdotación, lo cual no siempre es así, porque aunque los educandos con superdotación poseen el potencial para destacarse en cualquier ámbito del aprendizaje, no necesariamente suelen obtener altas calificaciones, ni manifiestan sus capacidades, ya sea porque su mayor motivación esta dirigida hacia un campo muy específico (Alonso, J., 2003, p.134) o porque la escuela no es estimulante.

Tabla 4**Características definen con mayor precisión: Compromiso con las tareas**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	3	1,1	1,1	1,1
	Poco	47	16,8	16,8	17,9
	Bastante	109	39,1	39,1	57,0
	Mucho	99	35,5	35,5	92,5
	No responde	21	7,5	7,5	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla # 4 indican que según la opinión docente el *compromiso con las tareas* es un rasgo de la superdotación. El 35,5% de los docentes opinan que el descriptor anterior se encuentra “*muy*” presente en los educandos con superdotación, el 39,1% dicen que *bastante*, un 16,8% respondió “poco” y el 7,5% no respondió (NR).

Estos datos muestran que la mayoría del profesorado está de acuerdo en que los educandos con superdotación manifiestan un alto grado de compromiso con las tareas, los otros dos rubros suman un 17,9% que está en desacuerdo. Este último porcentaje de las opiniones docentes es bajo, pero significativo estadísticamente; estas respuestas podrían atribuirse a desconocimiento respecto al tema; por lo cual, debe prestarse atención a los resultados anteriores.

Tabla 5**Características definen con mayor precisión: Autoestima**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	2	,7	,7	,7
	Poco	47	16,8	16,8	17,6
	Bastante	91	32,6	32,6	50,2
	Mucho	117	41,9	41,9	92,1
	No responde	22	7,9	7,9	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla anterior revela los datos obtenidos acerca de la opinión docente referida a los niveles de autoestima en niños/as con superdotación. Un 41,9% opina que la autoestima es muy alta en este conglomerado, un

32,6% indica que es un rasgo bastante frecuente en superdotados, sumando un 74,5% de la muestra que considera que los niños/as con superdotación poseen muy alta o bastante alta autoestima. Sin embargo, un 16,8% indica que esta población manifiesta una baja autoestima, esta diferencia de opiniones podría deberse a la heterogeneidad de personalidades (personalidades inflexibles), a experiencias de aprendizaje negativas, ambientes socioculturales desfavorables y experiencias intrafamiliares diversas, que afectan el grado de autoestima del niño/a con superdotación, como sucede con cualquier infante.

Tabla 6

Características definen con mayor precisión: Creatividad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	2	,7	,7	,7
	Poco	22	7,9	7,9	8,6
	Bastante	68	24,4	24,4	33,0
	Mucho	176	63,1	63,1	96,1
	No responde	11	3,9	3,9	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla 6 muestra los datos estadísticos que recogen la opinión docente acerca de la presencia de creatividad en niños/as con superdotación, asignando un 63,1% a la alta creatividad en estos niños/as, seguido por un 24,4% que considera bastante importante este rasgo en la población representada en el estudio. Este 87,5% de la muestra constituye una puntuación contundente respecto a la opinión docente, sin embargo, los otros porcentajes no dejan de tener una significación estadística importante en la investigación porque suman un 11,8% de los docentes que podrían estar considerando la creatividad como un elemento o rasgo no determinante en la superdotación, lo cual, de acuerdo con los expertos/as esta lejos de la realidad, pues es un rasgo definitorio que debe potencializarse mediante la flexibilidad en los procesos educativos y dinámicas escolares innovadoras que faciliten la optimización y ejercicio creativo del educando con superdotación; evitando así, su anulación psico-educativa posterior.

Tabla 7

Características definene con mayor precisión: Talentosos (as) / sobresalientes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poco	21	7,5	7,5	7,5
	Bastante	100	35,8	35,8	43,4
	Mucho	141	50,5	50,5	93,9
	No responde	17	6,1	6,1	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla anterior evidencian que en la opinión de un 50,5% de docentes el talento y las conductas sobresalientes son parte de la superdotación y un 35,8% confirman que este rasgo está bastante presente en esta población, sumando un 86,3% lo cual es bastante representativo en relación con los porcentajes restantes; por lo tanto, es evidente que el rasgo valorado anteriormente, es necesario para definir una persona con superdotación de acuerdo con la opinión docente. El 13,6% que no están de acuerdo con los datos anteriores, debería considerarse, porque de acuerdo con los expertos estos niños pueden exhibir conductas contrarias a sus potencialidades innatas, sino encuentran los estímulos y espacios educativos adecuados para manifestarlas; en consecuencia, se puede confirmar la importancia y necesidad de brindar información y capacitación oportuna y efectiva a los docentes que muchas veces pueden tener en sus aulas alumnado con superdotación sin saberlo, esto tomando en cuenta puntuaciones altamente significativas de opinión que aseguran ejecuciones sobresalientes asociadas a la superdotación, sin que esto sea así, en muchos de los casos.

Tabla 8

Características definen con mayor precisión: Capacidad de juicio ético y sentido de justicia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	3	1,1	1,1	1,1
	Poco	50	17,9	17,9	19,0
	Bastante	117	41,9	41,9	60,9
	Mucho	82	29,4	29,4	90,3
	No responde	27	9,7	9,7	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Los datos estadísticos anteriores manifiestan que el 41,9% de los docentes definen: *“la capacidad de juicio ético y sentido de justicia”* como un rasgo del individuo superdotado, seguido por un 29,4% que opina que esta capacidad es definitoria de la superdotación, estos datos que representan las más altas frecuencias sumando 71,3% son bastante representativos en comparación con el 17,9% que consideran poca presencia de este rasgo y el 9,7% que no respondió, pudiendo interpretarse este último porcentaje como desconocimiento o indiferencia.

Los datos de opinión de la mayoría de los docentes que participaron en el estudio, podría asociarse a al concepto conocido de que estos educandos son “especiales” y muestran altos niveles de conciencia, sensibilidad y capacidad para analizar la realidad del entorno, lo cual, a juicio de muchos docentes les facilita el hecho de tener mayor perceptibilidad, criterio y capacidad de entendimiento de las situaciones y acciones que les rodean. Esta fortaleza debe estudiarse más y tomarse en cuenta en la educación de este conglomerado.

Tabla 9**Características definen con mayor precisión: Hábiles**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1	,4	,4	,4
	Poco	24	8,6	8,6	9,0
	Bastante	110	39,4	39,4	48,4
	Mucho	118	42,3	42,3	90,7
	No responde	26	9,3	9,3	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla 9 presenta porcentajes del 42,3% (Mucho) y del 39,4% (Bastante) en los cuales se muestra que un 81,7% de los encuestados opinan que el ser ***hábil*** en general es un rasgo que define al sujeto con superdotación, esto constituye un alto porcentaje en relación con el resto de los datos obtenidos, no obstante, en este contexto también son estadísticamente significativos el resto de las cifras obtenidas, porque representan parte de la realidad ya que con frecuencia nos encontramos con población superdotada afectada por la indiferencia y rigidez del sistema educativo, al ser ignorados/as en los espacios pedagógicos; lo cual invisibiliza o anula sus verdaderas ***habilidades***, por lo tanto, los docentes no las detectan; ahí se podría ubicar el 8,6% de las opiniones que afirman que los educandos con superdotación son poco hábiles y el 9,7% que no respondió (NR).

Tabla 10**Características definen con mayor precisión: Sensibilidad ante los problemas sociales**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	6	2,2	2,2	2,2
	Poco	83	29,7	29,7	31,9
	Bastante	101	36,2	36,2	68,1
	Mucho	59	21,1	21,1	89,2
	No responde	30	10,8	10,8	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Estos datos expresan la opinión docente asignando un 21,1% al criterio que relaciona en demasía la “sensibilidad ante los problemas sociales” y un 36,2% que lo considera bastante sensible. Estos datos son contrastados por un 29,7% de opiniones contrarias y un 10,8% de encuestados que no respondieron a la pregunta, esto último podría interpretarse como desconocimiento respecto al tema. Llama la atención que aunque la mayoría de docentes asocian este rasgo a la superdotación, aproximadamente un 30% lo hace en un bajísimo porcentaje. Es importante tomar en cuenta este tipo de información a la hora de pensar en los conceptos que tienen sobre el tema aquellos profesionales responsables de la educación infantil y de las posibles respuestas que requieren.

Tabla 11

Características definen con mayor precisión: Capacidad de Memoria

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	1	,4	,4	,4
	Poco	22	7,9	7,9	8,2
	Bastante	85	30,5	30,5	38,7
	Mucho	154	55,2	55,2	93,9
	No responde	17	6,1	6,1	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla 11 indica similitudes muy representativas en los criterios de valoración: mucho 55,2% y bastante 30,5% los cuales representan el 85,7% de la opinión de los encuestados que valoran la “capacidad de memoria” como un rasgo definitorio de la superdotación infantil. Para efectos de esta investigación estas puntuaciones son estadísticamente muy significativas; sin embargo, el 7,9% que muestra una baja asociación entre capacidad de memoria y superdotación y un 6,1% que no responde no debe pasar desapercibido porque en alguna medida su desinformación o falta de conocimiento puede obstaculizar la integración y atención adecuada de un educando con altas capacidades en el aula.

Tabla 12**Características definen con mayor precisión: Grado de Madurez**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poco	37	13,3	13,3	13,3
	Bastante	131	47,0	47,0	60,2
	Mucho	92	33,0	33,0	93,2
	No responde	19	6,8	6,8	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Los resultados de la tabla anterior evidencian que en opinión de los docentes el “grado de madurez” en niños/as con superdotación es bastante alto según el 47% y muy alto según el 33%, representando un 80% de las opiniones; sin embargo, un 13,3% indicó poco grado de madurez en la población con superdotación y el 6,8% no respondió, estos datos son estadísticamente significativos porque constituyen un total de un 20,1% de las opiniones. Es importante analizar las diferencias señaladas en los datos estadísticos porque se evidencia conceptos asociados a mitos ya que el grado de madurez depende de la personalidad, las experiencias de aprendizaje y el desarrollo psicológico del educando más que de una ubicación otorgada por sus capacidades cognitivas.

Tabla 13**Características definen con mayor precisión: Capacidad intelectual**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	2	,7	,7	,7
	Poco	11	3,9	3,9	4,7
	Bastante	76	27,2	27,2	31,9
	Mucho	168	60,2	60,2	92,1
	No responde	22	7,9	7,9	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

De acuerdo con los resultados estadísticos de la tabla anterior, el 60,2% (mucho) y el 27,2% (bastante), que unidos constituyen una significativa mayoría del 87,4% del total de los docentes, opinaron que la “*capacidad intelectual*” es un rasgo definitorio de la superdotación. Los datos correspondientes a un 3,9% que dijo que la Capacidad Intelectual esta poco

presente en esta población y el 7,9% que no respondió (NR) no desmerecen importancia en la investigación, debido a que tradicionalmente la capacidad intelectual a sido determinante al referirse al concepto de superdotación; el bajo porcentaje de docentes que expresó desacuerdo, quizá responda a desconocimiento sobre el tema de estudio.

Tabla 14

Características definen con mayor precisión: Capacidad de liderazgo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	5	1,8	1,8	1,8
	Poco	57	20,4	20,4	22,2
	Bastante	108	38,7	38,7	60,9
	Mucho	81	29,0	29,0	90,0
	No responde	28	10,0	10,0	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Las cifras anteriores muestran opiniones disímiles entre los docentes consultados. Observamos en los datos que un 29% de los docentes señala la “capacidad de liderazgo” como un rasgo muy presente en el individuo con superdotación aunado a un 38,7% que opina que esta es una característica bastante frecuente en la población superdotada, reuniendo una mayoría del 67,7% que asocia la capacidad de liderazgo a la superdotación, el 20,4% opina lo contrario y un 10% no respondió (NR); estos datos representan un 30,4% del porcentaje total, lo cual constituye una cifra significativa estadísticamente. La situación de opiniones divididas, que se ha descrito podría tener relación con el hecho de que el liderazgo, al igual que otras potencialidades de la persona con superdotación requieren de un ambiente estimulante para desenvolverse y mostrarse o varían de acuerdo a la personalidad del individuo; muchos niños/as con superdotación suelen mostrar liderazgo en los primeros años de escolaridad, pero al llegar a la educación formal viven experiencias escolares negativas y opresoras que coadyuvan para que esto cambie, podría ser esta una razón del por qué el 30,4% de los consultados/as no consideran que el liderazgo sea un rasgo constitutivo del aprendiz con superdotación o simplemente, no hayan respondido.

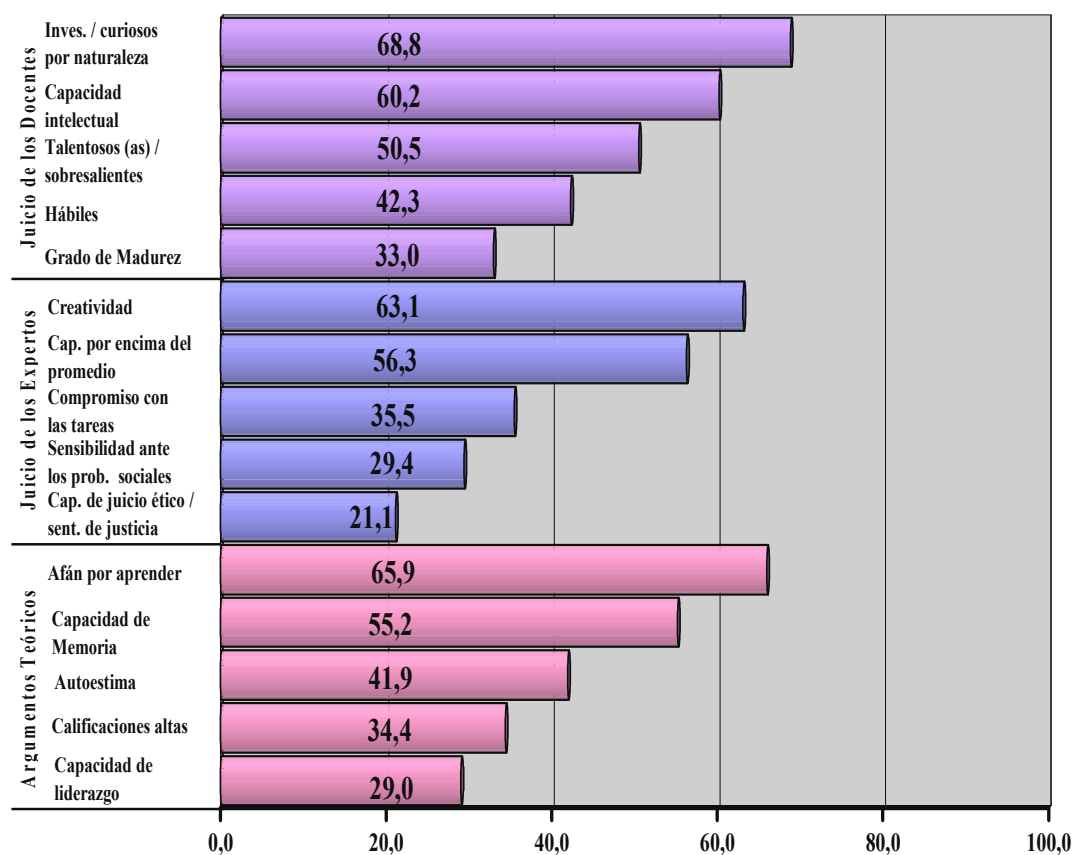
Tabla 15**Características definen con mayor precisión: Afán por aprender**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada	3	1,1	1,1	1,1
	Poco	8	2,9	2,9	3,9
	Bastante	69	24,7	24,7	28,7
	Mucho	184	65,9	65,9	94,6
	No responde	15	5,4	5,4	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla 15 muestra el resultado del último descriptor asociado a la variable número 1 en ella la mayoría de los encuestados 65,9% opinó que muchos de los infantes con superdotación manifiestan “afán por aprender”, seguido por un 24,7% que señalan bastante afán por aprender en este conglomerado y un porcentaje de 4,0% aproximadamente en desacuerdo seguido por el 5,4% que no respondió la pregunta. Estos datos estadísticos evidencian una alta tendencia (90,6%) de las opiniones docentes que asocian el rasgo señalado anteriormente con la superdotación infantil, sin embargo, hay una diferencia de cerca de un 10,0% que no asocia el *afán por aprender* con los educandos con superdotación; aunque el porcentaje es bajo, no deja de ser una cifra significativa en el estudio, porque la percepción conceptual de los docentes hacia los educandos con superdotación repercute directamente en su labor docente; en muchos casos, un educando puede encubrir el *afán por aprender* porque es descalificado o sus intereses son desvalorados o ignorados, lo cual, provoca desmotivación o ausencia de afán por aprender. Es necesario hacer un esfuerzo por crear ambientes inclusivos y más equitativos que optimicen el deseo innato por aprender que tienen los niños/as con superdotación.

Gráfico 1

**CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN CON MAYOR PRECISIÓN A LOS NIÑOS (AS) CON SUPERDOTACIÓN:
JUICIO DE LOS DOCENTES, EXPERTOS Y TEORÍA (SOLO PORCENTAJES DE MUCHO)**



Fuente: Investigación de Opinión Docente sobre conceptualización en superdotación. 2006. Encuesta Realizada. Casos: 279 por Característica.

Este primer gráfico, representa en forma resumida la información analizada anteriormente en las tablas de la 1 a la 15; pero a la vez permite comparar los criterios básicos que según docentes (barra color violeta), expertos contemporáneos (Barra azul) y teóricos tradicionales (barra color rosada/fucsia) describen en alto grado: **mucho**, a los/as niños/as con superdotación. (aproximadamente la mitad de los docentes que participaron en la investigación tienen un concepto acertado de la superdotación infantil).

Los gráficos siguientes contienen y resumen la información analizada en las tablas anteriores; por lo tanto en este segmento se pretende destacar otros aspectos relevantes de la investigación que permiten comparar datos y desprender mediante el análisis de los mismos algunas apreciaciones importantes, como las siguientes:

Se observan respuestas bastante parejas u homogéneas respecto a las diferentes definiciones valoradas en la investigación, se observa un alto grado de coincidencia entre las opiniones de los docentes, respecto a los descriptores de superdotación indicados por el gremio docente (colegas), las concepciones dadas por la teoría y las consideradas por los/as expertos/as en el campo, en los resultados de cada uno de los gráficos, es notorio que las diferencias porcentuales son relativamente pequeñas.

Al comparar los datos estadísticos del gráfico 1 con los de los gráficos siguientes 2a y 2b se observan aspectos evolutivos del concepto tradicional de superdotación en el análisis de los datos aportados por los/las docentes (acercamiento a las propuestas de los modelos multifactoriales de la superdotación), tales como: la creatividad, sensibilidad ante los problemas sociales, capacidad de juicio ético - sentido de justicia y liderazgo; estos descriptores obtienen porcentajes estadísticos altos; los resultados podrían interpretarse diciendo que se está dando una transformación conceptual de la concepción docente respecto a la superdotación, concibiendo a estos/as niños/as en forma integral y no solo asociando su condición a un alto coeficiente intelectual (CI), lo cual se acerca a nuevas propuestas conceptuales investigadas y definidas por los expertos del campo de la superdotación.

Veamos algunos resultados encontrados en la investigación que confirman lo dicho:

Creatividad: **87,5%** (63,1%: mucho y el 24,4%: bastante) solo un 8,6%: poco y NR;

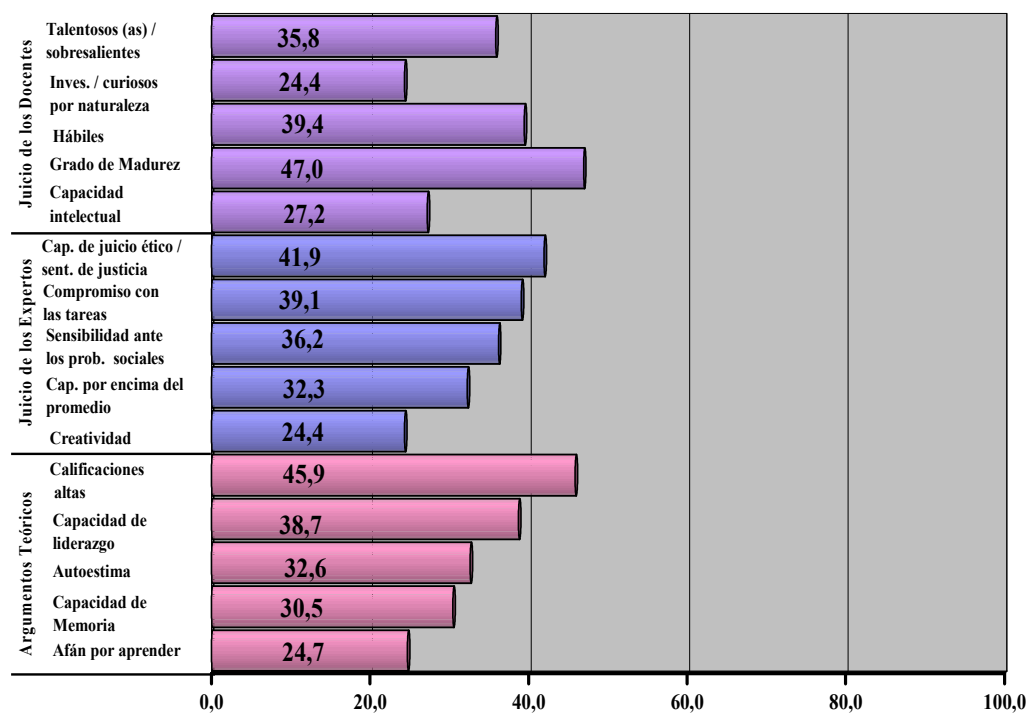
Sensibilidad ante los problemas sociales: **61,6%** (29,4%: mucho y el 36,2%: bastante), solo un 31,9%: poco y NR;

Capacidad de juicio ético/ sentido de justicia: **63,0%** (21,1%: mucho y 41,9: bastante), solo 19,0%: poco y NR;

Capacidad de liderazgo: **67,7%** (29,0%: mucho y el 38,7%: bastante), solo el 22,2%: poco y NR.

Gráfico 2a

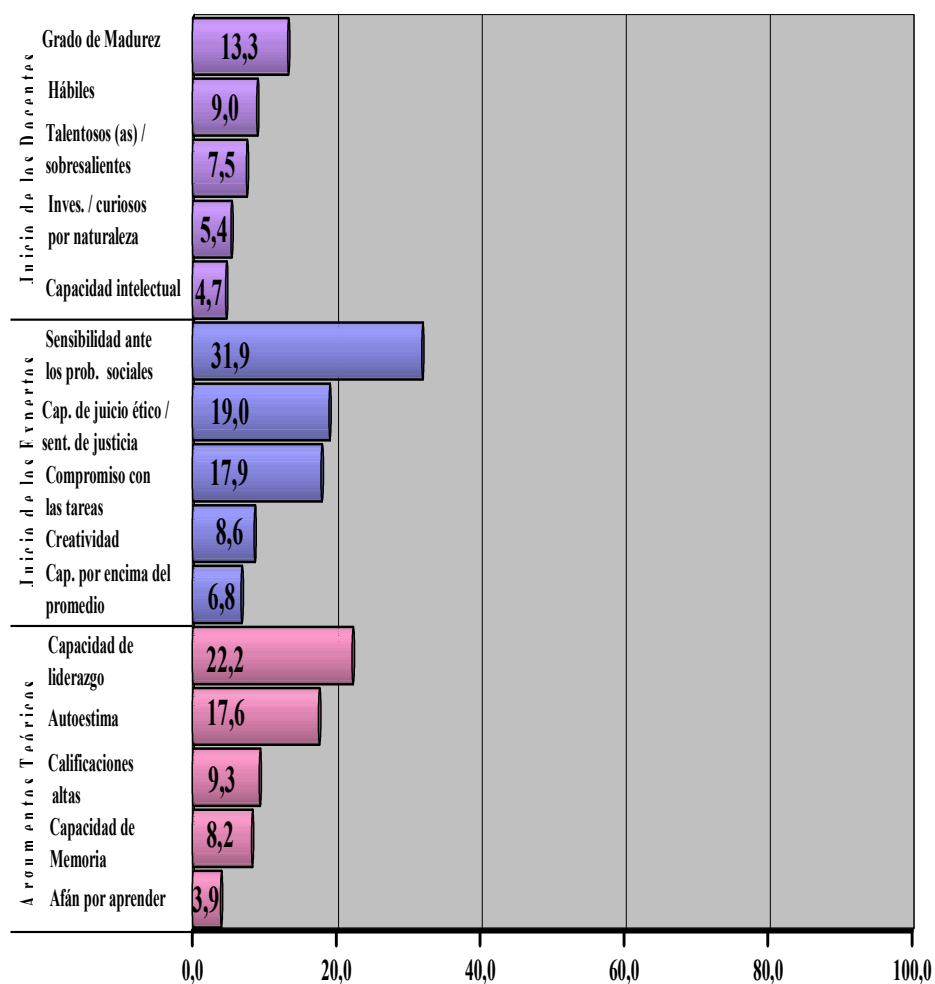
**CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN CON MAYOR PRECISIÓN A LOS NIÑOS (AS) CON SUPERDOTACIÓN:
JUICIO DE LOS DOCENTES, EXPERTOS Y TEORÍA (SOLO PORCENTAJES DE BASTANTE)**



Fuente: Encuesta Realizada. Casos: 279 por Característica.

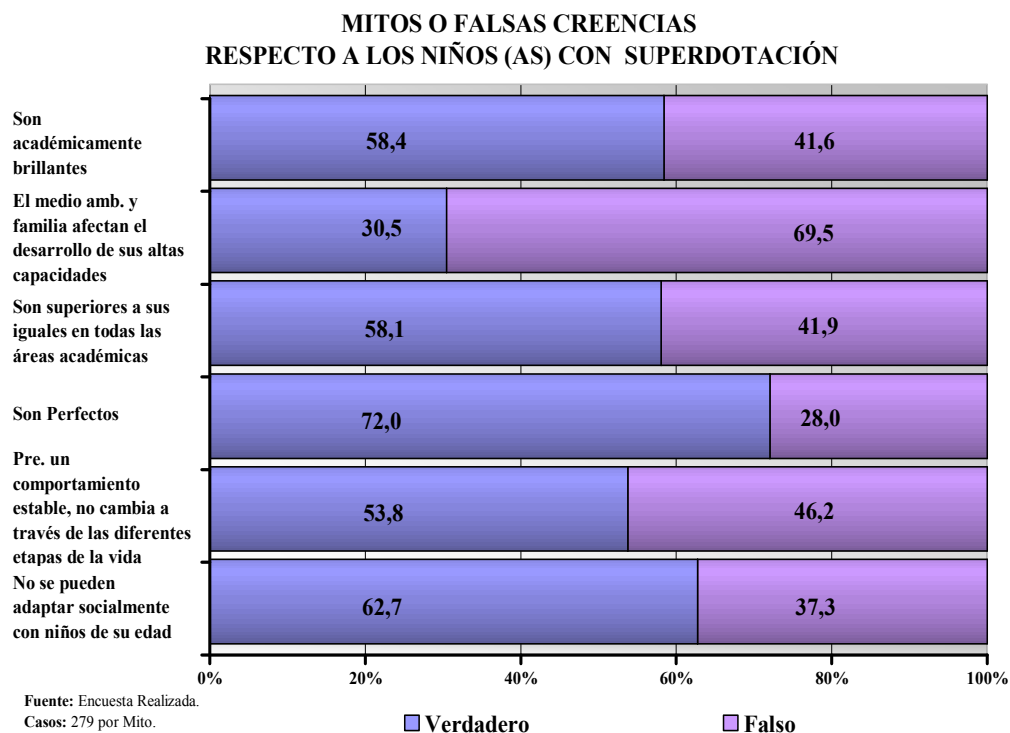
Gráfico 2b

**CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN CON MAYOR PRECISIÓN A LOS NIÑOS (AS) CON SUPERDOTACIÓN:
JUICIO DE LOS DOCENTES, EXPERTOS Y TEORÍA (SOLO PORCENTAJES DE POCO O NADA)**



fUENTE: Encuesta realizada. Morales, K. 2006 CASOS: 2/9 por Características.

Gráfico 3



El gráfico anterior demuestra algunos mitos que posee el profesorado de preescolar y primaria (muestra del estudio) respecto a su definición del niño/a con superdotación, la mayoría de los docentes considera como verdaderos los mitos descritos en el gráfico, tal como se muestra a continuación:

El 58,4% o sea más de la mitad de los profesores y profesoras creen que todos estos educandos son académicamente brillantes;

El 69,5% de los docentes manifiestan que el medio ambiente y la familia **no** afectan el desarrollo de sus altas capacidades;

El 58,1% opina que este alumnado es superior a sus iguales en todas las áreas académicas; el 72% los concibe como niños/as perfectos/as. Del total de docentes, la mayoría o sea un 53,8% están de acuerdo con la afirmación de que la niñez con superdotación presenta un comportamiento estable en las diferentes etapas del desarrollo, y por último, el 62,7% de los docentes están de acuerdo en que los educandos con superdotación no pueden adaptarse socialmente a niños/as de su edad cronológica, solo un 37,3% afirma lo contrario, por lo tanto, este mito es asumido como verdad. Los

resultados manifestados en la información estadística del gráfico anterior esta claramente dividida; sin embargo, como se describió anteriormente, los porcentajes en cada uno de los enunciados (mitos) revela claramente que los docentes encuestados en una gran mayoría afirmaron como *verdades* los mitos descritos, confirmándose así, su desconocimiento y falsas ideas respecto a la concepción docente de la superdotación, lo cual, evidencia los requerimientos de capacitación docente que deben ser atendidos, para evitar en lo posible las valoraciones erradas.

Variable II

Necesidades educativas de los niños y niñas con superdotación

Antes de analizar la información estadística obtenida en esta investigación respecto a la opinión docente acerca de las necesidades educativas especiales del educando con superdotación, es importante definir según los expertos quien puede ser un niño/a con niños con necesidades educativas especiales (n.e.e).

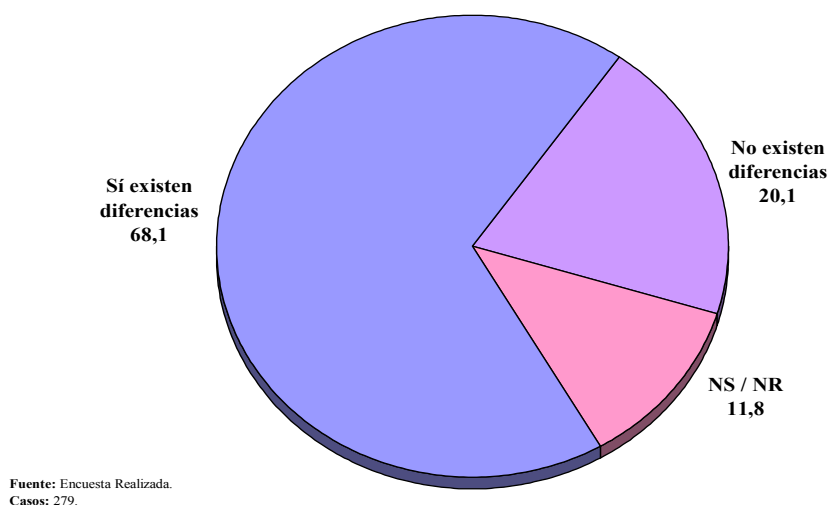
Según Macotela, (1994) un niño/a con necesidades educativas especiales es aquel que muestra desviaciones en comparación con los niños/as promedio. Desviaciones estándar por debajo del promedio (CI entre 55 y 70) y por encima del promedio (CI entre 130- 145). La desviación es tal que el sujeto requiere de prácticas escolares modificadas o especiales para poder desarrollar su máxima capacidad. Gallagher (1983).

En esta sección se pretende comprobar la opinión docente respecto a varios aspectos que determinan si los/as educandos con superdotación poseen necesidades educativas especiales (n.e.e.):

- Disincronía entre desarrollo intelectual y psicológico;
- Precocidad intelectual con respecto al desarrollo cronológico (maduración socio- afectiva)
- Conveniencia de su presencia en aulas regulares;
- Los docentes valoran las n.e.e. del alumno/a con superdotación;
- Importancia que dan a los problemas asociados a los/as educandos con talentos superiores;
- Están los docentes preparados para darles atención educativa;

Gráfico 4

**EXISTEN DIFERENCIAS IMPORTANTES ENTRE EL DESARROLLO
PSICOLÓGICO E INTELECTUAL DE LOS NIÑOS (AS) CON SUPERDOTACIÓN**



El gráfico muestra claramente la opinión docente respecto al enunciado: “existen diferencias entre el desarrollo psicológico e intelectual del niño/a con superdotación” en donde el 68,1% responde afirmativamente, un 20,1% de los participantes opinó que no hay diferencias, lo cual es significativo estadísticamente y debe tomarse en cuenta en eventuales programas de capacitación docente. Un 11,8% no respondió (NR) quizá porque desconocen la respuesta. Estas diferencias son importantes en los resultados de la investigación, porque manifiestan la heterogeneidad de opinión docente respecto a la detección de los rasgos y necesidades psicológicas en la población altamente talentosa o superdotada.

Tabla 16

**Hay diferencias importantes entre la edad cronológica y la madurez
emocional de los niños con superdotación**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	184	65,9	65,9	65,9
	No	68	24,4	24,4	90,3
	NS / NR	27	9,7	9,7	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Los resultados representados en la tabla anterior indican que el 65,9% de los docentes opinan que si existen diferencias importantes entre la edad cronológica y la madurez emocional (socio-afectiva) en los niños/as con superdotación, confirmando así las diferencias significativas que suelen darse en su desarrollo emocional, un 24,4% afirmó que no hay diferencias, esto puede deberse a que haya desconocimiento respecto al tema, más que a una afirmación con conocimiento de causa. Estas diferencias de opinión constituyen un dato estadísticamente muy significativo que debe considerarse para eventuales intervenciones. Por último, vemos un 9,7% correspondiente a los docentes que no respondieron, quizá por su desconocimiento del tema en estudio, porcentaje que también es estadísticamente revelador, si interpretamos la información tomando en cuenta que generalmente no contestamos cuando no conocemos la respuesta. *(Ver detalles en anexo IV)*

Tabla 17

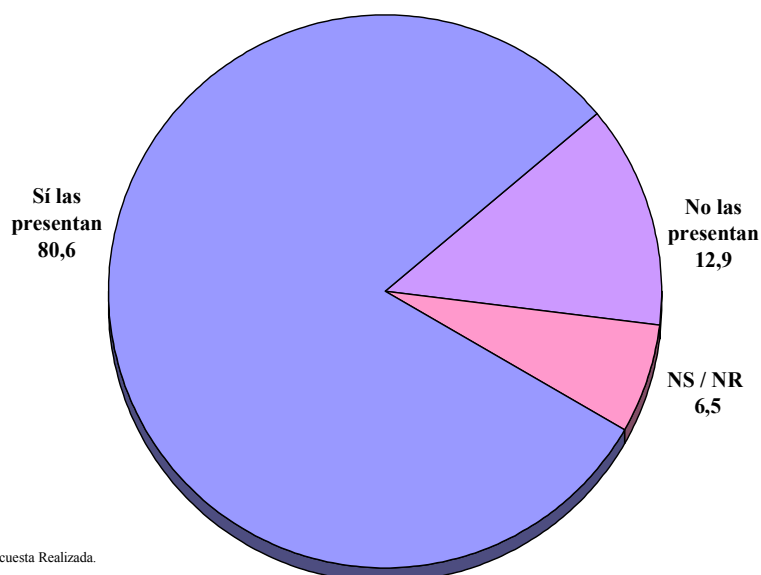
Es conveniente la presencia de alumnos (as) con superdotación

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	178	63,8	63,8	63,8
	No	48	17,2	17,2	81,0
	NS / NR	53	19,0	19,0	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La información de la tabla anterior nos brinda datos porcentuales muy significativos acerca de la opinión docente respecto a su actitud positiva o negativa hacia el hecho de contar con educandos con superdotación en el salón de clase, sus actitudes son determinantes en la atención de las necesidades educativas especiales que puedan requerir los aprendices. Como lo indica la tabla anterior un porcentaje del 63,8% de los participantes en el estudio asegura que si es conveniente la presencia de estos educandos en las aulas regulares; un 17,2% no esta de acuerdo y un 19,0% no respondió (NR); este último dato podría atribuirse al desconocimiento docente sobre el asunto. La mayoría del 63,8% del profesorado tiene una actitud de apertura y positivismo; actitud indispensable para detectar a los niños/as con superdotación en el aula.

Gráfico 5

**PRESENTAN LOS NIÑOS (AS) CON
SUPERDOTACIÓN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**



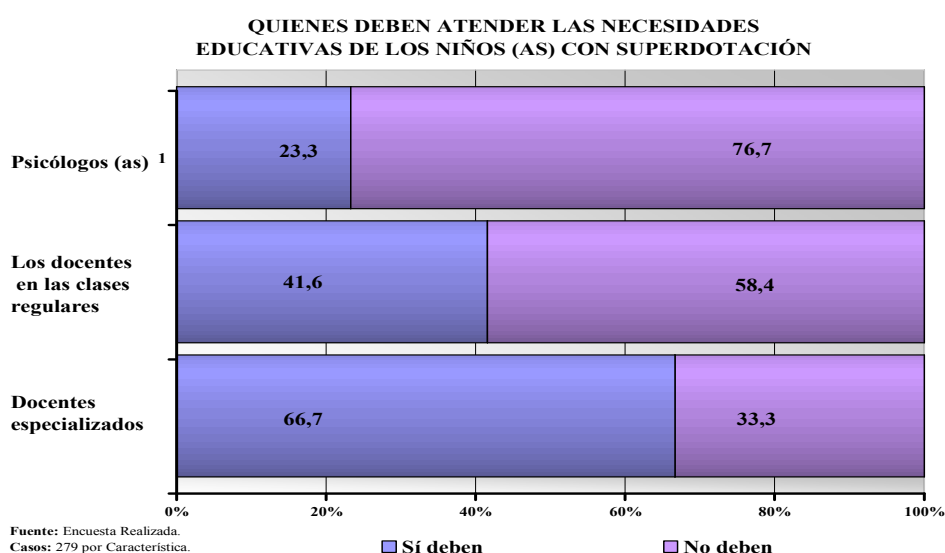
La gráfica anterior exhibe la contundencia de opinión docente al afirmar con un porcentaje del 80,6% que el alumnado con superdotación si manifiesta *necesidades educativas especiales*. La gran mayoría del profesorado tiene clara conciencia de las necesidades de atención específicas y de la responsabilidad del sistema educativo, que no debería ser indiferente, sino proveer respuestas educativas atinentes, de lo contrario pueden derivarse otros problemas. Un 12,9% señala que esta población con altas capacidades no presenta n.e.e. quizá porque tienen la idea de que estos educandos son autosuficientes, pueden salir adelante sin ninguna ayuda específica, lo cual es un error. Por último un 6,5% de los encuestados no respondió (NR), pudiéndose interpretar ese porcentaje de respuestas como estadísticamente significativo, pues si el docente no responde, podría deberse a su ignorancia; y si no comprende la problemática, tampoco detectaría y menos atendería las necesidades educativas del niño/a con superdotación.

Tabla 18

Los docentes tienen capacitación para dar atención educativa adecuada al alumno con superdotación

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sí	45	16,1	16,1	16,1
	No	223	79,9	79,9	96,1
	NS / NR	11	3,9	3,9	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

La tabla 18 manifiesta los datos porcentuales de la opinión docente en donde se evidencia claramente que una mayoría del 79,9% de ellos consideran no estar capacitados para dar atención educativa adecuada a los aprendices con superdotación, porque no les han capacitado, seguido por un 16,1% que dice estar capacitado quizá porque se auto informó o a recibido información por otras fuentes y por último un 3,9% no responde. (Ver detalles en el anexo V)

Gráfico 6

El gráfico anterior se complementa con la información obtenida en la tabla 18 en la que se comprobó que los docentes en su mayoría consideran no estar capacitados para atender población educativa con superdotación y

en el gráfico 6 ellos señalan que son preferiblemente **profesores especializados** los que deberían atender a los educandos en cuestión, tal como lo confirman los siguientes datos estadísticos:

- El 66,7% de los docentes opinan que las n.e.e. de los niños/as con superdotación deben ser atendidas por profesores/as especializados.
- El 41,6% consideran que deben ser atendidos por los docentes del aula regular
- El 23,3% de los docentes opinan que son los psicólogos quienes deben atender las n.e.e. de los niños/as con superdotación.

Variable III

Opinión docente acerca de las respuestas o alternativas educativas para el alumnado con superdotación.

- Percepción docente acerca de su competencia al realizar intervenciones educativas requeridas por alumnado con superdotación;
- Conocimiento docente acerca de las posibles respuestas o alternativas educativas sugeridas por los especialistas en educación de niños/as con superdotación;
- Capacitación docente recibida y medios por los que esa capacitación ha llegado a los educadores.

Tabla 19

Está usted capacitado para realizar las intervenciones educativas que pueden requerir los (as) alumnos (as) con superdotación

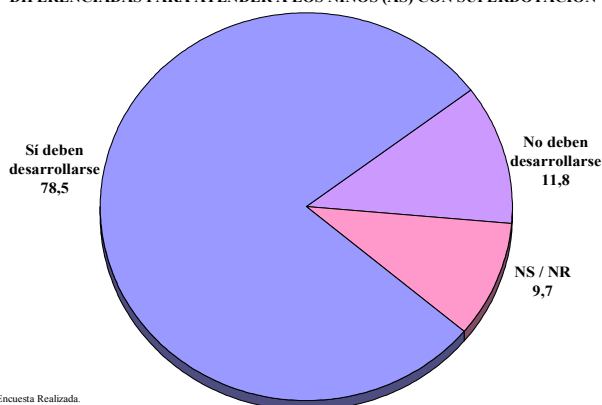
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	57	20,4	20,4	20,4
	No	183	65,6	65,6	86,0
	NS / NR	39	14,0	14,0	100,0
Total		279	100,0	100,0	

De acuerdo a la información expresada en la tabla 19 un 65,6% de los encuestados señalan que no están en capacidad de realizar las

intervenciones educativas que pueden requerir los niños/as con superdotación, lo cual evidencia la necesidad de modificar los programas educativos e implementar la capacitación en estos temas. Un 20,4% contestó afirmativamente, posiblemente porque se han capacitado por medios ajenos a los procedimientos de formación y capacitación profesional, y un 14,0% no respondió (NR), quizá por no comprender la especificidad de lo que se pregunta, lo cual podría interpretarse como desconocimiento sobre la temática.

Gráfico 7

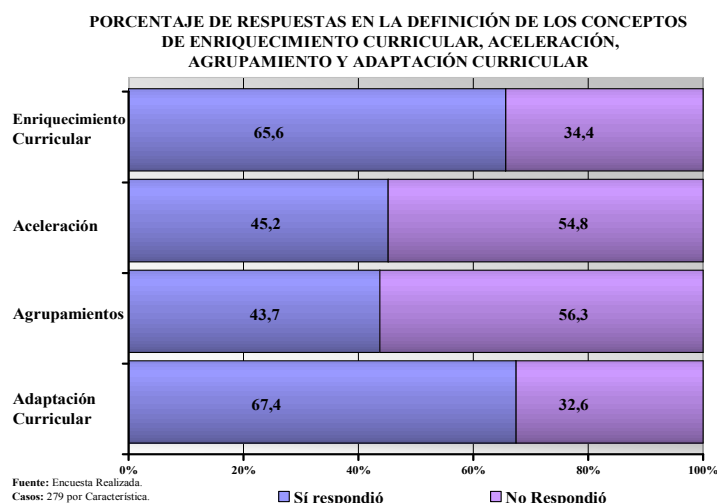
DEBEN DESARROLLARSE RESPUESTAS EDUCATIVAS
DIFERENCIADAS PARA ATENDER A LOS NIÑOS (AS) CON SUPERDOTACIÓN



Fuente: Encuesta Realizada.
Casos: 279.

Los resultados demuestran cuantitativamente que la mayoría de los docentes: un 78,5% manifiestan la importancia de brindar respuestas educativas diferenciadas (adecuadas) en la atención educativa de los/as niños/as con superdotación. Un 11,8% no está de acuerdo, quizá porque consideran que por su alto nivel cognitivo los aprendices pueden avanzar en el contexto académico, y hubo un 9,7% que no respondió.

Gráfico 8



Los resultados concernientes al conocimiento o desconocimiento de los docentes sobre los conceptos: enriquecimiento curricular, aceleración, agrupamiento y adaptación curricular son las siguientes: un 34, 4% no respondió (NR) al preguntársele en que consiste el enriquecimiento curricular, un 54,8% no respondió al concepto de aceleración, un 56,3% no respondió (NR) a lo que entiende por agrupamiento y un 32,6% tuvo la misma respuesta (NR) respecto a las adaptaciones curriculares.

En síntesis, los datos estadísticos muestran que la mayoría de docentes desconoce (NR) los conceptos **aceleración y agrupación**, (para más detalles ver el anexo VI).

En cuanto a los términos **enriquecimiento curricular y adaptaciones o adecuaciones curriculares** se evidencia desconocimiento en un menor, pero significativo porcentaje del profesorado. Posiblemente las altas frecuencias porcentuales de docentes que respondieron definiendo los conceptos “ adaptaciones y enriquecimiento curriculares” se deba a que les son familiares, pues suelen usarse en la atención de educandos con algún tipo de discapacidad; sin embargo, el significado de los términos difiere substancialmente en cuanto a las técnicas y recursos didácticos específicos que los conforman, según el contexto pedagógico en que se apliquen (educandos con superdotación o con algún tipo de discapacidad).

Tabla 20

CONCEPTOS DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

Conceptos	Frecuencia	
	Abs.	%
Adaptar el currículo y/o el plan de estudio	16	5,7
Adaptarse al currículo / proceso educativo	9	3,2
Adaptar el currículo hacia arriba o abajo	2	0,7
Adaptar el currículo a distintas situaciones	6	2,2
Adaptar el currículo al contexto sociocultural	13	4,7
Adaptar el currículo a las características del estudiante	15	5,4
Adaptar el currículo a las necesidades e intereses del estudiante	73	26,2
Adaptar el currículo a las capacidades del estudiante	12	4,3
Adaptar el currículo a las características / necesidades del grupo	10	3,6
Metodologías / estrategias educativas de acuerdo a las características del estudiante	10	3,6
Cambios educativos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	8	2,9
Modificación de los objetivos / contenidos para optimizar la enseñanza	10	3,6
Adaptar al niño al currículo / programa educativo	1	0,4
Capacidad de adaptarse / cambiar	2	0,7
Reducir el número de estudiantes	1	0,4
NS / NR	91	32,6
TOTAL	279	100,0

Fuente: Encuesta Realizada.

Tabla 21

CONCEPTOS DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR

Conceptos	Frecuencia	
	Abs.	%
Conjunto de actividades adicionales / creativas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes	26	9,3
Conjunto de actividades teórico-prácticas que potencian el aprendizaje de los estudiantes	2	0,7
Estrategias que ayudan a mejorar la calidad del proceso educativo	8	2,9
Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	2	0,7
Adecuar el currículo a las necesidades educativas / de conocimiento del / los estudiantes	13	4,7
Mejorar el currículo por medio de técnicas y estrategias adicionales	11	3,9
Mejorar el currículo, programas y métodos de trabajo a nivel escolar	42	15,1
Enriquecimiento de los contenidos, objetivos, temas y conceptos educativos	10	3,6
Incremento / ampliación del grado de conocimientos en el ambiente escolar	13	4,7
Preparación / actualización del docente en el área pedagógica	34	12,2
Incremento del conocimiento por parte de los docentes mediante la capacitación	22	7,9
NS / NR	96	34,4
TOTAL	279	100,0

Fuente: Encuesta Realizada.

Las tablas 20 y 21 describen la diversidad de respuestas dadas por el profesorado al definir los conceptos **adaptación curricular** y **enriquecimiento curricular**; el alto porcentaje de docentes que definió los conceptos (67,4% y 65,6% respectivamente) lo hicieron asociándolos en la mayoría de los casos a actividades de mejoramiento del currículo, aumento

en la cantidad de actividades, mejora en la preparación de los docentes y otras actividades un tanto imprecisas, que no coinciden directamente con las concepciones de adecuación y enriquecimiento curricular que enuncia la teoría y los expertos en la educación de niños/as con superdotación o talentos superiores. Los resultados revelan desconocimiento del profesorado acerca de las alternativas educativas enunciadas en la investigación.

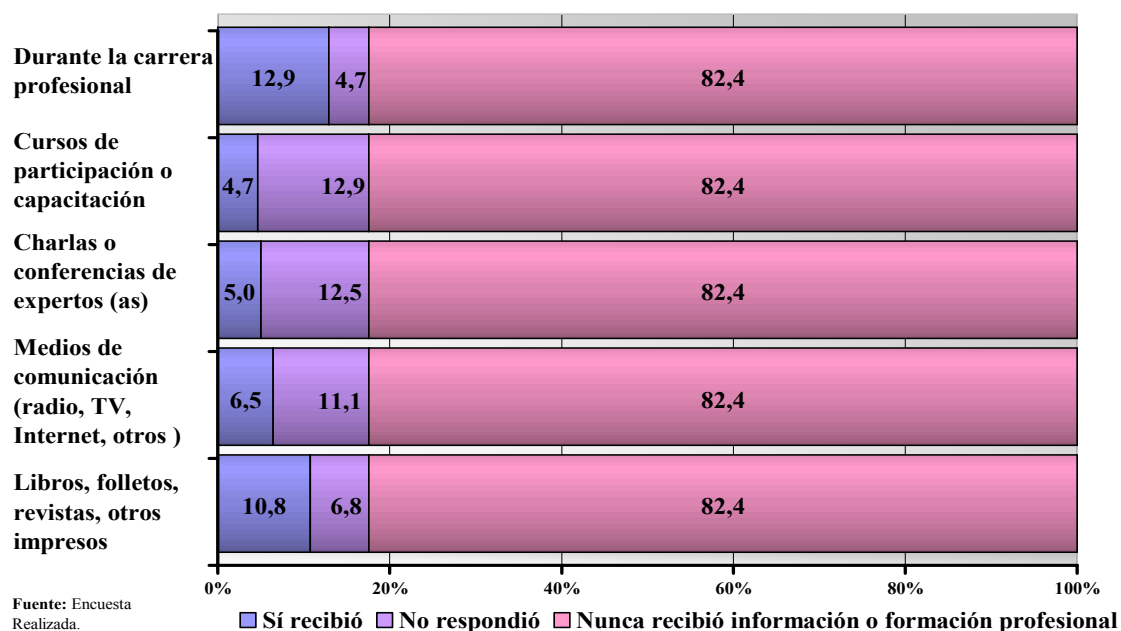
Tabla 22

Ha recibido usted capacitación o formación profesional en el tema de la superdotación

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	49	17,6	17,6	17,6
	No	228	81,7	81,7	99,3
	NS / NR	2	,7	,7	100,0
	Total	279	100,0	100,0	

Como se puede observar en la tabla 22 los docentes de preescolar y primaria representados en la muestra no han recibido formación profesional ni capacitación en el tema de la superdotación en un 81,7% del total, un 17,6% si ha recibido y un 0,7% que no tiene valor significativo en el estudio, no respondió.

La alta frecuencia de respuestas negativas confirman los requerimientos de formación y capacitación para que los docentes puedan ser consecuentes con los principios de integración/ inclusión y atención a la diversidad educativa dentro del sistema educativo regular

Gráfico 9**TIPOS DE CAPACITACIÓN O FORMACIÓN PROFESIONAL RECIBIDA**

Los datos estadísticos expresados en el gráfico anterior muestran que una mayoría del 82,4% de los docentes encuestados no ha recibido formación o capacitación que les prepare para atender la población educativa con superdotación.

Las minorías indicadas en el gráfico con color azul han recibido capacitación de diferentes tipos:

- Durante la carrera: 12,9%
- Cursos de participación o capacitación: 4,7%
- Charlas y conferencias dadas por expertos: 5,0%;
- Medios de comunicación: 6,5%;
- Documentos escritos: 10,8%

Los resultados anteriores evidencian con alto grado de objetividad científica la realidad del tema de investigación y proveen información cuantitativa suficiente para obtener las siguientes conclusiones.

Conclusiones de la investigación

La investigación realizada aportó mucha información valiosa referente al tema abordado en el estudio; sin embargo, para efectos de la presente investigación se presentarán las conclusiones directamente relacionadas con las variables referidas a:

Conceptualización docente de la superdotación infantil (Descriptor que definen a individuos con superdotación);

Presencia o no de Necesidades Educativas Especiales en educandos con superdotación;

Opinión docente respecto a respuestas o alternativas educativas para el niño/a con superdotación.

Es concluyente que los docentes en general coinciden tanto entre ellos como con la teoría y los expertos contemporáneos (en gran medida), respecto a los descriptores o rasgos que definen la superdotación.

La investigación vislumbró un conocimiento más amplio o evolucionado por parte de los docentes con relación al concepto de superdotación, que tradicionalmente ha dado la supremacía al CI como descriptor fundamental del concepto, sin embargo, los resultados obtenidos en esta investigación ubican descriptores o rasgos como la creatividad y el ser curiosos por naturaleza por encima del coeficiente intelectual (CI) y de las altas calificaciones.

Se concluye por los resultados obtenidos en la investigación, que aún existe una serie de estereotipos o “mitos”, que siguen considerándose como verdades por la mayoría de los docentes.

Por ejemplo, suponer que los individuos con superdotación “son todos académicamente brillantes”.

A pesar de lo anterior, a mayoría de las/os profesoras/es consideran que la población educativa con superdotación posee necesidades educativas especiales que no están siendo satisfechas, porque el profesorado (ellos/as) no está capacitado/a para atenderlas adecuadamente.

Los docentes se consideran incompetentes para atender adecuadamente la población educativa con superdotación, consideran que su educación debe brindarla personal docente especializado.

Existen divergencias de opinión respecto a la existencia o no de diferencias entre el coeficiente intelectual y el desarrollo psicológico y lo mismo entre la edad cronológica y la madurez emocional, de 60% contra 20% aproximadamente, lo cual evidencia falta de información sobre el tema y refleja desorientación e incapacidad.

Por los resultados obtenidos en el apartado anterior se puede afirmar que la mayoría de docentes está de acuerdo en la integración de la población con superdotación dentro del sistema educativo regular.

Finalmente, se confirman bajos porcentaje de docentes con algún tipo de formación o capacitación específica acerca del tema investigado; corroborando así, falta de preparación para atender y responder adecuadamente a las necesidades educativas especiales de la población escolar con superdotación.

Además, los docentes tienen información confusa, imprecisa y en muchos casos ausente sobre las alternativas de atención educativa investigadas, pues desconocen las técnicas de aceleración, agrupamientos, enriquecimiento o adaptación curricular/ extracurricular como opciones pedagógicas para el alumnado altamente capaz y talentoso.

PROPUESTA.

*Construcción de un **Programa de Capacitación** enfocado a la Diversidad Educativa en la modalidad de Educación Continua para atender en igualdad de oportunidades a la población escolar altamente dotada y talentosa.*

Este será dirigido a docentes de educación preescolar y enseñanza general básica, dándose como respuesta a las carencias de formación y capacitación docente detectadas en la investigación, para atender en equidad las demandas básicas de los educandos con superdotación en edades tempranas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J. y Benito, Y. 2004. **Necesidades Educativas y Sociales de los Alumnos superdotados**. Editorial Bonum, Buenos Aires, Argentina.

Barrantes, Rodrigo. Investigación: **Un enfoque cuantitativo y cualitativo**. Editorial EUNED. Costa Rica, 1999.

Benito, Yolanda, y Alonso, Juan. 2004. Sobredotación Intelectual I: **Definición e Identificación**. Editorial UTPL, Loja, Ecuador.

Benito, Yolanda y Alonso, Juan. 2004. Sobredotación Intelectual II: **Superdotados, Talentos, Creativos y Desarrollo Emocional**. Editorial UTPL, Loja, Ecuador.

Benito, Yolanda y Alonso, Juan. 2004. Sobredotación Intelectual III: **Intervención Familiar y Académica**. Editorial UTPL, Loja, Ecuador.

Colom, Roberto. 1998. **Psicología de las Diferencias Individuales**, Ediciones Pirámide, Madrid, España.

Coriat, A. 1990. Los niños superdotados. Ediciones Herder, Barcelona, España.

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. **Metodología de la Investigación**. Editorial Mc Graw- Hill. II edición, México. 1998.

Rezulli, Joseph. 1977. **El modelo de la triada del enriquecimiento: una guía para desarrollar programas defendibles para el dotado y lo talentoso**. Centro de Mansfield, CT.: prensa que aprende creativa.

Verhaären, Patricia R. 1991. **Educación de alumnos superdotados**. MEC. Madrid, España.

Vigotsky, L.S. 1987. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciencias sociales. La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación de Chile. 2005 **Política Nacional de Educación Especial**. II edición. Santiago de Chile. 2005.

Universidad C. de Chile. 2005. El Modelo PENTA para la Educación de Talentos Académicos. I Edición, Santiago, Chile.

ANEXO: (Ejemplo).**Respuesta B: Concepto de Agrupamientos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Conjunto / grupo de personas u objetos	1	,4	,8	,8
	Agrupar según características en común	6	2,2	4,9	5,7
	Agrupar según intereses y necesidades comunes	6	2,2	4,9	10,7
	Grupos de personas con una finalidad / afinidad	7	2,5	5,7	16,4
	Unión de elementos dentro de un determinado conjunto	4	1,4	3,3	19,7
	Acción de formar / realizar grupos, agrupar, unir, reunir, conjuntar	2	,7	1,6	21,3
	Clasificar, conglomerar	1	,4	,8	22,1
	Agrupar contenidos, objetivos, temas	4	1,4	3,3	25,4
	NS / NR	91	32,6	74,6	100,0
	Total	122	43,7	100,0	
Missing	System	157	56,3		
Total		279	100,0		

LOS ALUMNOS TALENTOSOS EN HOLANDA

Dra. Lianne Hoogeveen
Centro para los Estudios de la Superdotación (CBO)
Universidad Radboud, Nijmegen (Holanda)

En los Países Bajos, los niños entran al colegio desde la edad de cuatro años. Los primeros dos años son de Kindergarten. Después de ocho años de educación primaria, que se imparte en un mismo nivel igual para casi todos los niños (salvo los niños que tienen problemas específicos, que reciben una educación especial); los niños luego van a la educación secundaria, la cual tiene varios niveles, a saber:

1.- La educación pre-universitaria, que dura 6 años y es una preparación para la universidad.

2.- La educación general que dura cinco años, en ella se prepara a los alumnos para una educación profesional alta.

3.- Y por último la educación pre-profesional, que dura cuatro años; dentro de este nivel hay diferentes variantes, desde una educación muy práctica hasta otra más teórica.

El interés por los niños superdotados en Holanda comenzó cuando el Doctor Franz Mönks, fundó la Fundación Hugo de Groot, en 1988; una fundación científica para investigar la superdotación. Los padres de familia, al tener noticias de esta fundación, reconocieron en la descripción de niños superdotados a sus propios hijos, y pidieron ayuda. Así, los primeros niños vinieron a la universidad para ser evaluados. La Fundación Hugo de Groot se transformó en el Centro para los Estudios de la Superdotación (CBO), y ahora cuatro psicólogos, dos pedagogas y una especialista de curriculum evalúan cientos de niños por año, aconsejan a padres y a profesores y ofrecen terapia. Los padres de familia, entonces, fueron los primeros en entender que este grupo de niños necesita una educación especial. Después los profesores

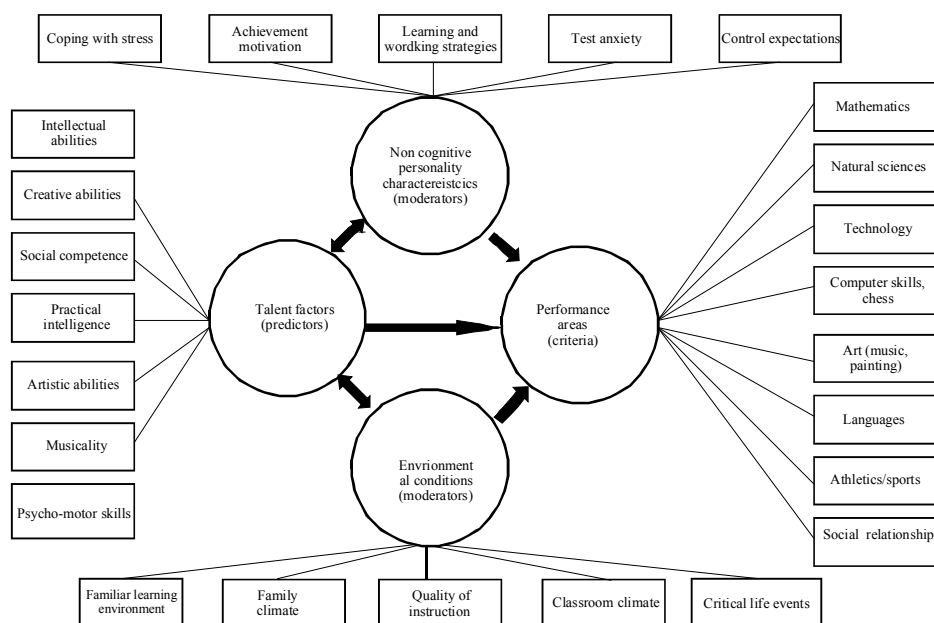
de colegios se interesaron en este tema también. Y finalmente el Ministerio de Educación holandés entendió que el grupo de escolares superdotados necesita una atención especial. Se fundaron dos centros de información, para ayudar a los colegios en este tema. Aparte de esto, hay subsidios para iniciativas de colegios para sus alumnos superdotados, y se subsidia la investigación científica en este tema.

Cuando se habla de educación para alumnos superdotados, no existe una política clara. A grosso modo, en Holanda se pueden dividir las adaptaciones en la educación para estos alumnos en *enriquecimiento y aceleración*. Depende del colegio qué tipo de adaptación se le ofrece al alumno. Hace unos años se comenzó un estudio extenso sobre la aceleración (Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2005; aceptada; presentada). Los resultados muestran que el funcionamiento social de los alumnos superdotados acelerados apenas difiere de alumnos superdotados que no han sido acelerados. En los primeros dos años de la secundaria, sin embargo, se puede ver que el estatus social de los alumnos acelerados es menos positivo que el de sus compañeros de clase. También se ha encontrado que la actitud de los profesores de los colegios secundarios frente a los alumnos acelerados es negativa. En estos momentos se realiza un estudio longitudinal, investigando varias adaptaciones educativas para los alumnos superdotados en Holanda (Mooij, Hoogeveen, van Hell & Verhoeven, 2007).

El CBO (Centro para la investigación de la Superdotación)

El CBO, forma parte de la Radboud Universidad de Nijmegen (Los Países Bajos), tiene un consultorio, en donde se ofrece terapia y evaluaciones de alumnos individuales y en el colegio. Otras actividades del instituto son la investigación científica, publicaciones, desarrollo de materiales educativos, formación adicional para profesores, educación universitaria y desarrollo de nuevos tests.

En todas las actividades los colaboradores del CBO usan el modelo



multidimensional de superdotación y talento de Mönks y el de Heller (Heller, 1990) como base (Figura 1).

Figura 1: modelo multidimensional de superdotación y talento (Heller, 1990)

El modelo de Heller da una imagen clara de lo qué es superdotación, pero ¿Cómo son los superdotados? Es siempre importante de tomar en cuenta que hay muchas diferencias dentro del grupo de niños superdotados. Betts y Neihard (1988) presentaron, después de obtener mucha experiencia con alumnos superdotados, seis perfiles de estos alumnos (ver Tabla 1).

Tabla 1: Perfiles de alumnos superdotados (Betts & Neihart, 1988)

	conducta	Reconocimiento	tratamiento por el colegio
Perfil I el alumno exitoso	<ul style="list-style-type: none"> - perfeccionista - realiza un buen trabajo - busca aprobación del profesor - evita riesgos - acepta y se conforma - dependiente 	<ul style="list-style-type: none"> - tareas - pruebas de logros - pruebas de inteligencia - reconocido por el profesor 	<ul style="list-style-type: none"> - curricula acelerada y enriquecida - desarrollo de intereses personales - pre-testing: ofrecer material que todavía no es conocido u ofrecer material con menos repetición. - ofrecer socializar con niños igualmente desarrollados - desarrollar habilidades para aprender independientemente - mentor/asesor - ayuda en la carrera escolar y profesional
Perfil II el alumno provocativo	<ul style="list-style-type: none"> - corrige al profesor - discute sobre las reglas - es honesto y directo - maneras de trabajar inconsistentes - mal control de si mismo - creativo - prefiere actividades y discusión - defiende sus propias opiniones - es competitivo 	<ul style="list-style-type: none"> - reconocido por otros alumnos - reconocido por los padres - entrevistas - realización de buen trabajo - reconocido por adultos fuera de familia - prueba de creatividad 	<ul style="list-style-type: none"> - atmósfera tolerante - profesor adecuado - entrenar habilidades cognitivas y sociales - comunicación directa y clara con el alumno - tolerar sentimientos - asesor - construcción de autoestima - dirigir comportamiento con acuerdos (tipo contratos) - profundizar el material educativo
Perfil III el alumno subterráneo	<ul style="list-style-type: none"> - niega sus talentos - no participa en programas para niños talentosos - evita desafíos - aceptación social - amistades cambiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - reconocido por pares talentosos - reconocidos por padres - prueba de logros - prueba de inteligencia - resultados (fuera de colegio) 	<ul style="list-style-type: none"> - reconocer y acoger los talentos - aceptar su no participación en actividades especiales - dar modelos de roles sociales (sobre todo a las niñas) - dar información sobre posibilidades de educación y carrera
Perfil IV el alumno disconforme	<ul style="list-style-type: none"> - participación irregular - no completa tareas - busca desafíos fuera del colegio - se descuida - se aísla - es creativo - se critica a si mismo y a otros - trabaja de manera inconsistente - perturba y molesta - realiza un trabajo regular o malo - es defensivo 	<ul style="list-style-type: none"> - análisis del portafolio - información de ex-profesores - discrepancia entre resultados de pruebas de inteligencia y resultados en el colegio - pruebas de creatividad - inconsistencia en resultados - reconocido por compañeros de clase - realiza un buen trabajo no-Escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - examen diagnóstico - terapia en grupo - curso de habilidades escolar no tradicional - profundización del material escolar - mentor - experiencias no-tradicionales afuera de la clase
Perfil V el alumno con problemas de educación y/o conducta	<ul style="list-style-type: none"> - trabaja inconsistentemente - hace un trabajo mediano o regular - perturba y molesta 	<ul style="list-style-type: none"> - resultados inconsistentes en pruebas de inteligencia - reconocimiento por personas relevantes - reconocimiento por profesores con experiencia con niños que trabajan por debajo de sus habilidades - entrevista - método de trabajar 	<ul style="list-style-type: none"> - colocación en programa de talentosos - ofrecer materiales necesarios - experiencias de aprendizaje no tradicional - compartir tiempo con chicos del mismo nivel de desarrollo (no necesariamente iguales de edad) - tutoría individual
Perfil VI el alumno independiente	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuadas habilidades sociales - trabaja independientemente - desarrolla objetivos propios - participa - trabaja sin necesidad de confirmación - trabaja con entusiasmo - creativo - defiende sus propias opiniones - toma riesgos 	<ul style="list-style-type: none"> - resultados de trabajo escolar - productos - pruebas de habilidades - entrevistas - reconocido por profesor, alumno, padres, él mismo - pruebas de inteligencia - pruebas de creatividad 	<ul style="list-style-type: none"> - desarrollar un plan de estudios a largo plazo - curricula acelerada y enriquecida - quitar obstáculos de tiempo y lugar - "pre-testing", solamente ofrecer material nuevo, acortar lecciones - asesoramiento - seguimiento de carrera escolar y profesional - admisión anticipada a la enseñanza postescolar

El objetivo de las actividades del CBO es ayudar a niños, adolescentes y jóvenes a funcionar como alumnos independientes.

El consultorio

En el consultorio del CBO se evalúa y ofrece terapia a niños, adolescentes y adultos jóvenes. Por lo general son los padres los que inscriben a su hijo; posiblemente por recomendación del colegio, médico, psicólogo o asistente social. Las preguntas de los padres en la mayoría de los casos tienen que ver con la inteligencia de su hijo, pero son diversos:

“Nuestro hijo recién entró el kindergarten y estará allá por dos años más. Pero ¿Qué pasará después, cuando vaya al primer grado? Y sabe leer, escribir y matemáticas. Su profesora no le entiende. Dice que por un lado sabe mucho, pero también hay cosas, que debería saber y que no sabe hacer. ¿Qué se puede hacer para que nuestro hijo se sienta bien en el colegio?”.

“Nuestro hijo de 15 años funciona cada vez peor. Ni nosotros, ni él, sabemos cuál es su nivel de inteligencia. Queremos tener seguridad sobre sus capacidades y saber cómo le podemos motivar para aprender”.

“Nuestra hija de ocho años está en un colegio especial. Dicen que es autista, pero nosotros creemos que se aísla de su ambiente por frustración. Queremos saber si es superdotada, para después buscar un colegio adecuado”.

En primer lugar, se entrevista a los padres, donde se conversa sobre el desarrollo del niño hasta ese momento. Si el paciente es adolescente, él o ella está presente y participa en la entrevista. Los adultos deciden si vienen solos o con (uno de) sus padres.

La evaluación dura un día completo, en el que se toman varios tests. Se distingue entre dos áreas de desarrollo, el cognitivo (desarrollo de función) y el área socio-emocional (desarrollo social y de la personalidad). El desarrollo de función por ejemplo se refiere a la memoria, la capacidad de concentración e inteligencia. El desarrollo social y de la personalidad incluye entre otras habilidades sociales y motivación. Dependiendo del pedido

específico en qué dominio se pone más énfasis. Cada dominio requiere instrumentos específicos para comprender la situación.

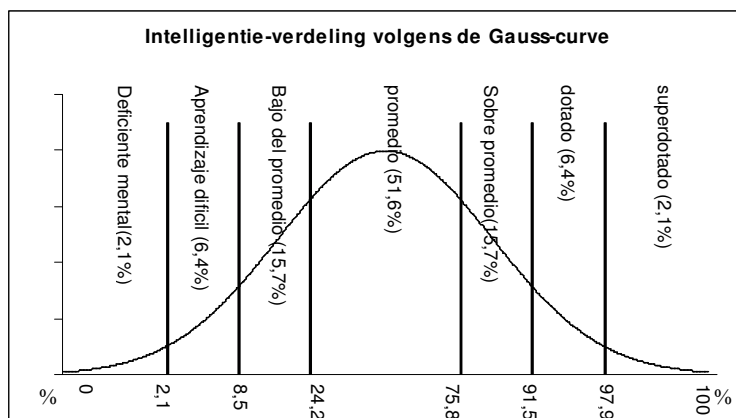
El desarrollo de un niño se puede describir en dos maneras. Para comenzar hay tests estandarizados que producen estimaciones, como un QI o una estimación en un cuestionario. Estos son datos cuantitativos. Aparte se tienen las impresiones del psicólogo que en otra forma proporcionan información útil sobre el desarrollo de un niño. Por ejemplo se observa la independencia de trabajar, la motivación durante la evaluación, el manejo de estrés, y el comportamiento del niño respecto al psicólogo. Estos son datos cualitativos. Son importantes para valorar la fiabilidad de los datos cuantitativos, y proporcionan información para la manera de ayudar a este niño.

En las evaluaciones también se usa el “dynamic assesment”; esta es una forma de evaluar que se posiciona entre evaluaciones cuantitativas y cualitativas. Se trata de procedimientos en los que un niño tiene que realizar una tarea y, al contrario de otras tareas, recibe feedback sobre su funcionamiento. Se puede investigar como el niño reacciona a este feedback. Los resultados se presentan cuantitativa y cualitativamente. Normalmente se compara al niño consigo mismo, por ejemplo cómo funciona antes y cómo después del feedback.

Se describe como ‘otras observaciones’ las declaraciones, los dibujos y las respuestas del niño, que se colecciona entre los diferentes tests y cuestionarios y que no directamente se refiere a los resultados de la evaluación. No siempre se saca conclusiones de esta información. La intención de esta descripción es dar una imagen del comportamiento y el humor del niño durante la evaluación. También se da los resultados de unas tareas abiertas o de proyección, como dibujar la familia como animales, imaginar tres deseos, respuestas a una entrevista corta sobre el colegio, la familia y sus amigos.

En una conversación con los padres (e hijo), se presentan los resultados y se conversa sobre qué hay que cambiar, en el colegio y/o en casa.

Cuando el niño presenta una inteligencia muy alta, es decir, cuando se le considera superdotado, siempre es necesario cambiar la situación en el colegio.



En algunos casos se aconseja de acelerar al niño. En todos los casos hay que 'engordar' el programa escolar; la cantidad de repetición en los métodos escolares siempre es demasiado para un niño superdotado. Finalmente los padres reciben un reporte por escrito.

El CBO aspira a representar los datos cuantitativos en una manera clara y uniforme. Donde se puede, se presentan estimaciones estadísticas y porcentajes. Cuando un niño tiene una estimación porcentual de 85, quiere decir que el 85% de los niños de su edad tiene una estimación más baja. En base a las estimaciones porcentuales Resing y Blok (2002) han presentado una clasificación. En el CBO usamos los nombres presentados por ellos. La mayoría de las personas obtienen resultados cercanas al promedio, lo que explica que la curva sea más alta.

Cada niño puede tener resultados diferentes en partes separadas de la evaluación. Los resultados todos juntos dan una imagen total, en el que las partes se pueden diferenciar. Por ejemplo, es posible que alguien tenga una memoria al nivel de 60% (promedio) y concentración de 20% (bajo del promedio). La estimación porcentual la usamos para todos los partes cuantitativas de la evaluación. Cuando el resultado es por debajo de 99%, lo redondeamos.

Aparte de representar los resultados en porcentajes, también mencionamos otras cifras (los resultados 'brutos' y estandarizados). Estos, sobre todo, se mencionan para que otros psicólogos puedan usar el reporte.

Terapia y entrenamiento

Terapia cognitiva de conducta

Esta terapia es para niños y adolescentes. El tema son los problemas actuales (mucho menos los problemas del pasado) y se dirige a resolverlos. La observación de una ocurrencia o experiencia influye muy fuerte la reacción emocional, la conducta y la reacción fisiológica. Niñas que tienen problemas emocionales muchas veces están “encerradas” dentro de una manera de observar negativa y no les ayuda. Esto resulta en, por ejemplo, problemas de angustia, tensión, depresión, costumbres indeseables y/o disfuncionamiento social. En la terapia la terapeuta y la paciente juntas investigan si esta manera negativa de pensar es consistente. Cuando aparece que la paciente se inclina a juzgar de manera muy negativa sobre muchas cosas, se investiga (juntas) qué maneras adecuadas son las más apropiadas. Elaborando los puntos de vista y pensamientos más realistas se usa ejercicios específicos y tareas para hacer en casa.

ZKM

El Método de la auto confrontación (ZKM) es para adolescentes. Es una forma de conversar, acentuando la autoreflejo. Una joven se investiga a si misma y a su situación. Este método puede ser diagnóstico, impulsar el proceso y/o ser evaluativo, dependiente de la paciente que lo usa. El objetivo es que una joven se conocerá mejor en una manera constructiva. Esto se hace con cooperación de una terapeuta.

Laboratorio Adelantado

Una vez por semana alumnos de 6 hasta 16 años vienen al CBO, a un aula especialmente arreglada para ellos con materiales educativos. El objetivo es aprender cosas nuevas en un trayecto individual. Los alumnos trabajan juntos, aprenden el uno del otro y encuentran nuevas amistades. En el CBO se desarrollan materiales para alumnos superdotados, y estos materiales se ofrecen en este laboratorio. Cada grupo tiene como máximo 10 alumnos. Antes que comiencen las ‘clases’ hay un día preparatorio. En este

día se observa y se conversa con los alumnos y con sus padres. A base de esta información se elabora un trayecto de aprendizaje individual y se forman los grupos. Después de diez clases hay entrevistas con los padres, en que las que se conversa sobre el desarrollo de su hijo.

Evaluaciones de alumnos en el colegio

Aparte de las evaluaciones individuales, el CBO también evalúa a grupos. Se evalúa las capacidades intelectuales, pero también la creatividad, la actitud frente del colegio y el autoconcepto. Muchos colegios de secundaria piden semejante evaluación para los alumnos del primer grado, para saber si podrían participar en un programa especial para superdotados. Se evalúa a los alumnos en su colegio. En el CBO se elaboran los resultados, los que se reportan oralmente y por escrito. Conversando con los profesores, se comparan los resultados de la evaluación con las experiencias de los profesores. De esta manera se puede investigar si un alumno aprovecharía un programa especial, si rinde bajo sus capacidades, si está en el nivel adecuado y si se siente bien con sus compañeros de clase. A veces los resultados de un alumno son motivo para hacer una evaluación individual o para conversar con los padres.

La investigación científica

Dentro del CBO colaboran especialistas holandeses y extranjeros y se investigan los diferentes aspectos de la superdotación. Ejemplos de investigación son (1) El autoconcepto de adolescentes superdotados y no-superdotados (en cooperación con el East China Normal University Shanghai y la University of Science and Technology of China, Hefei); (2) Metacognición de niños superdotados; (3) Consecuencias de la aceleración académica.

Publicaciones

El CBO publica los resultados de sus investigaciones científicas y las experiencias en el consultorio. Hasta ahora se han publicado muchos artículos sobre superdotación, por ejemplo, un meta-analysis sobre adaptaciones escolares para alumnos superdotados (Hoogeveen, van Hell, Mooij, & Verhoeven, 2004), sobre dislexia de alumnos superdotados (Groen &

Kaskens, 2004), la situación del alumno superdotado en Europa (Mönks & Pflüger, 2003; Mönks, Peters, & Pflüger, 2003), aceleración (Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2003a; b; 2005), diferencia entre la inteligencia verbal y performal en el WISC-R (Reuver, 2003), el autoconcepto del alumno superdotado (Peters, 1998).

Desarrollo de materiales educativos

VOORUIT (ADELANTE) es una revista, publicada por el CBO y la editorial Kluwer (Holanda), con lecciones para alumnos superdotados. Tres veces por año, los colegios que están inscritos reciben unas lecciones nuevas. Las lecciones se fundan en el modelo de inteligencia de Sternberg, que distingue entre inteligencia analítica, creativa y practica. Se ofrece lecciones desafiantes de Matemáticas, Lengua, Espacial, Creativa, Social-emocional y Práctica. Al profesor se le ofrecen artículos interesantes sobre el tema, indicaciones, noticias y sugerencias para excursiones.

Formación adicional para profesores

De acuerdo con los directivas del European Council for High Ability (ECHA), el CBO ofrece una formación adicional para profesores, para permitirles ofrecer educación adecuada a los alumnos superdotados. Es una formación teórica y práctica. Cursillistas necesitan invertir unas 500 horas en este estudio. Quienes lo terminan con resultados satisfactorios reciben el título "Specialist in Gifted Education". Los objetivos de esta formación son que (1) los "Specialists in Gifted Education" conozcan modelos nacionales e internacionales de superdotación, y la terminología que se usa. Conozcan opiniones históricas y modernas sobre inteligencia. Saben qué científicos se ocupan de este tema y cuáles son los acentos en desarrollo e investigación. Desarrollan su propia visión con respecto al tema y conocen el desarrollo de niños superdotados, y los características; (2) Los "Specialists in Gifted Education" saben valorar los diferentes posibilidades de reconocimiento y diagnóstico. También saben cómo usar diferentes criterios en diferentes contextos. Saben valorar qué tratamiento individual necesita un alumno, y cuándo se necesita buscar ayuda profesional. La ayuda social y emocional es un tema importante; (3) Los "Specialists in Gifted Education" conocen formas

nacionales y internacionales aceptadas de educación para superdotados, las posibilidades de adaptar las lecciones y posibilidades de evaluar el trabajo de un alumno; (4) Los “Specialists in Gifted Education” entienden la importancia y la influencia de investigación a la creatividad y la relación con el desarrollo de los superdotados. Saben estimular el pensamiento y la actuación creativa; (5) Los “Specialists in Gifted Education” tienen conocimientos sobre las necesidades específicas en el área del desarrollo social de los superdotados, especialmente el contacto con otros niños. Están enterados de los diferentes aspectos del desarrollo personal, como la motivación de realización y aspectos emocionales y de género específicos; (6) Los “Specialists in Gifted Education” comprenden el desarrollo humano desde una perspectiva histórica. Saben cómo la estimulación en la niñez contribuye al éxito en la vida adulta; (7) Los “Specialists in Gifted Education” son capaces de aconsejar a sus colegas en el colegio y a padres de alumnos superdotados. Saben realizar un programa para alumnos superdotados en su propio colegio y formular la política del colegio en este punto.

Desarrollo de nuevos tests

ACT (Test de Atención y Concentración) [Más información sobre este test (en Inglés) se encuentra en <http://oase.uci.kun.nl/~aven1935/fair98.html>]

El doctor Ad van de Ven desarrolló el ACT primeramente para medir la concentración de la atención. También se le puede usar para practicar la concentración de la atención. Es un test computarizado que se puede descargar de internet. Hay tres diferencias con los tests más convencionales de concentración de la atención e inteligencia:

- se puede mirar el test antes de hacerlo y está permitido de practicarlo sin límites. Para usarlo como instrumento de medición, es necesario de practicar;
- cuando se usa el test como instrumento de medición, se le realiza varias veces; sólo el mejor resultado cuenta;
- la construcción y la evaluación del test están fundados teóricamente. Se ha usado la teoría de la inhibición.

Además, se supone que:

- los tests de inteligencia y atención deberían ser públicos;

- sería posible que una persona deba conocer el test antes de realizarlo;
- la persona que realiza el test ve cómo lo ha hecho.

El test primeramente se refiere como medida de identificación en colegios primarios. Evaluación hasta ahora es posible por colegio.

HLT&D

El HLT&D también es un test experimental, desarrollado por la Dra. Els Schrover. Este test está basado en la teoría de Sternberg, e intenta investigar qué inteligencias (analítica, creativa y/o práctica) utiliza un niño para dibujar y describir cuatro objetos.

El futuro

La educación para alumnos talentosos en los Países Bajos ha crecido en las últimas décadas. Sin embargo, todavía hay mucha ignorancia y prejuicio contra la educación de los talentosos, los alumnos talentosos y sus padres. Esto causa sufrimiento innecesario y una pérdida de potencial intelectual. El reto, además de la obligación de científicos, gobierno, profesores y padres es cooperar, para poder ofrecer una educación optima a todos los alumnos, incluidos los talentosos.

BIBLIOGRAFÍA

- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988): Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Groen, P. & Kaskens, M. (2004): *Hoogbegaafde dyslectici: zijn ze te signaleren?* (Superdotados con dislexia; ¿se les puede señalar?) (tesis) Nijmegen, CBO.
- Heller, K.A. (1990): Goals, methods and first results form the Munich Longitudinal Study of Giftedness in Wers Germany. In: C.W. Taylor (Ed.), *Expanding Awareness of Creative potentials worldwide* (pp. 538-543). New York: Trillium Press.

- Hoogeveen, L.; van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (2003): *De versnellingswenselijkheidslijst*. (La Lista de Aceleración Escolar). Nijmegen: CBO.
- Hoogeveen, L.; van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (2003): *Jonge, versnelde, leerlingen in het voortgezet onderwijs. Informatiebrochure*. (Alumnos jóvenes acelerados en la educación secundaria). Nijmegen: CBO.
- Hoogeveen, L.; van Hell, J.; Mooij, T. & Verhoeven, L. (2004): *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen, ITS / CBO / Orthopedagogiek.
- Hoogeveen, L.; van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (2005): Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 30-59.
- Hoogeveen, L.; Van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (aceptada): Self-concept and social status of accelerated students in the first two years of secondary school. *Gifted Child Quarterly*.
- Hoogeveen, L.; Van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (presentada): Social-emotional consequences of accelerating gifted students.
- Mönks, F.J.; Peters, W.A.M. & Pflüger, R. (2003): *Schulische Begabtenförderung in Europa: Bestandsaufnahme und Ausblick. Deel I: Länderdarstellung*. (Educación para superdotados en Europa). Nijmegen: CBO.
- Mönks, F.J.; Peters, W.A.M. & Pflüger, R. (2003): *Schulische Begabtenförderung in Europa: Bestandsaufnahme und Ausblick. Deel II: Thematische Darstellung*. Nijmegen: CBO.
- Mooij, T.; Hoogeveen, L.; van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (en preparación): Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen (Condiciones del éxito para la educación de alumnos superdotados).
- Peters, W.A.M. (1998): *The self-concept of able young adolescents in China and the Netherlands: a comparative study*. Nijmegen: CBO.
- Resing, W. & Blok, J. (2002): De classificatie van intelligentiescores: Voorstel voor een eenduidig systeem. (La clasificación de los scores de

inteligencia: Propuesta de un sistema unívoco). *De Psycholoog*, 37(5): 244-249.

Reuver, J. (2003): *Een onderzoek naar het vaststellen van schoolproblemen bij kinderen op basis van het verschil tussen hun verbaal en performaal IQ. (una investigación de constatar problemas escolares a base de la diferencia de su QI verbal y performal)*. Nijmegen: CBO.

LOS EFECTOS DE ADAPTACIONES DE LA EDUCACIÓN PARA ALUMNOS SUPERDOTADOS

Dra. Lianne Hoogeveen
Centro para los Estudios de la Superdotación (CBO)
Universidad Radboud, Nijmegen (Holanda)

Hoogeveen, van Hell, Mooij y Verhoeven (2005) ejecutaron un meta-análisis de los efectos de unos programas para alumnos superdotados.

Moon y Rosselli (2000) definen un programa para alumnos superdotados como “an educational experience that is planned and implemented in a specific location or region for the purpose of enhancing the development of identified gifted and talented students” (p. 499).

Resultados de evaluaciones de adaptaciones educativas, descritos en la literatura científica, son muy distintos. Se encuentran diferencias entre los efectos de diferentes programas. Dentro de un programa, se encuentran diferentes resultados de diferentes variables. A veces, se encuentran diferencias de las mismas variables dentro del mismo programa, por causa de los diferentes métodos de análisis.

A base de una revisión de la literatura especializada, se encuentran diferentes efectos positivos de diferentes programas; en el área cognitiva [ver por ejemplo Freeman & Josepsson, 2002; Delcourt, Loyd, Cornell, & Goldberg, 1994; Blumen, 2002; Álvarez González, 1998; Van TasselBaska, 2003 (programas de enriquecimiento) y Adcock & Phillips, 2000 (Programas Magneto)] y en el área no-cognitiva (ver por ejemplo Grayson, 1999; 2001; Ewing, Dowling & Coutts (1997) y Moon, Feldhusen & Dillon (1994) (enriquecimiento).

Para presentar resultados de evaluaciones de educación adaptada para alumnos superdotados, Hoogeveen, van Hell, Mooij y Verhoeven (2005) ejecutaron meta-análisis como método de investigación. Encontraron 62 estudios experimentales. De éstos, 23 cumplieron los criterios metodológicos para incluirlos en los análisis. De estos 23 estudios, cinco eran experimentales en strictu sensu, con grupo de control y diseños 'pre-post test'. Trece estudios eran cuasi-experimentales; tenían grupos de control, pero solamente un momento de la medición. Cuatro estudios tenían un diseño 'pre-post test' sin grupos de control.

Los resultados de los análisis indican la complejidad (de la coherencia) de factores, que son importantes para los efectos finales de diferentes programas educativos para alumnos superdotados. En general, los resultados muestran que los programas para superdotados tienen efectos positivos en las realizaciones de alumnos. En cuanto a los factores sociales y emocionales se encontraron efectos positivos y negativos. La interpretación de estos resultados no es tan obvia como los resultados de realizaciones. Por ejemplo; el autoconcepto de los alumnos participantes en un programa especial, muchas veces era menos positivo que el autoconcepto de los alumnos no-participantes. ¿Cómo se interpreta esto? El hecho que el autoconcepto de los alumnos, después de participar en un programa especial, es menos positivo que el de los alumnos no participantes sugiere que el autoconcepto disminuye por participar en un programa para superdotados. ¿Esto es malo? Depende del autoconcepto que tenían estos alumnos antes de participar. ¿Esto era realista? Consecuentemente una disminución se puede interpretar de manera negativa. Pero en la situación

que el autoconcepto del alumno era extremadamente positivo antes de participar en el programa, una disminución del autoconcepto puede ser sano y realista.

Se encontraron programas nominalmente iguales, que causaron efectos diferentes. Sobre la base de una teoría y de éstos resultados se puede concluir que: al margen del programa ofrecido, los factores tales como capacidades, personalidad y ambiente del alumno, considerando también la etapa de la vida en que se encuentra el alumno, influyen sobre el efecto de un programa educativo ofrecido.

La interpretación de la complejidad de los diferentes factores, implicados en la evaluación de los programas para superdotados exige una perspectiva teórica multidimensional y dinámica en la que los diferentes factores del alumno y el ambiente interaccionan. Tal perspectiva es la base de un estudio longitudinal que ya se comenzó (Mooij, Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2007). El objetivo de esta investigación era el responder a la pregunta ¿Qué programa específico se adecua mejor a los superdotados en los colegios holandeses? bajo qué condiciones y en qué momento específico a fin de optimizar el desarrollo cognitivo y socio-emocional de dichos alumnos.

Los resultados eran sorprendentes: uno de los factores que influye positivamente en la realización de los alumnos es su familia. Los alumnos que informan que realizan muchas actividades interesantes con sus padres y donde la cohesión y la expresión familiar, es grande, tienen mejor rendimiento.

Los alumnos que recibieron cualquier adaptación curricular en la escuela primaria mostraban resultados menos positivos que aquellos a los que no se les aplicó ninguna adaptación. El único factor excepcional era la aceleración académica.

Los investigadores explican estos resultados inesperados a partir del hecho que estas adaptaciones académicas son demasiado tardías y que su contenido no es el adecuado. Los profesores esperan hasta que el alumno muestre problemas; muchas veces se fija la atención en los problemas (que en realidad son el efecto y no la causa) y no se le presta atención al talento.

La recomendación es, entonces, que se capacite a los profesores para que éstos puedan reconocer e identificar a tiempo a los alumnos talentosos y se pueda intervenir oportunamente para poder ofrecer a estos alumnos lo que necesitan: aprender a pensar, a estudiar y a vivir.

REFERENCIAS

Alvarez, B. (2002): Estrategias cognitivas para alumnos de altas capacidades.

Un estudio empírico: Programa DASE. *Bordón* 54: 341-58.

Borland, J. (1999): The limits of consilience: A reaction to François Gagné's

"my convictions about the nature of abilities, gifts, and talents". *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 137-147.

Coe, R. (2000): *What is an 'effect size'? A brief introduction.*

<http://cem.dur.ac.uk/ebeuk/research/effectsize/ESbrief.htm>

Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2000): *Research methods in education.*

London: Routledge/Falmer.

- Colangelo, N. & Davis, G.A. (2003): Introduction and overview. In: N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*, pp. 3-10. Boston: Pearson Education, Inc.
- Mooij, T.; Hoogeveen, L.; Driessen, G.; van Hell, J. & Verhoeven, L. (2007): *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken* (Condiciones de éxito en la educación para alumnos talentosos. Reporte final de tres investigaciones). Nijmegen: CBO.
- Hoogeveen, L.; van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (2004): *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek* (Adaptaciones educativas para alumnos talentosos. Meta-analyses y revista de investigaciones internacionales). Nijmegen: CBO.

LA ATENCION 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 (P.A.E.N.F.T.S.)
MINISTERIO DE EDUCACIÓN – PERÚ

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.

1. ¿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 N° 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.

2. 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.

3. 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.

4. 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 crítica y reflexiva a través de una serie de experiencias integradoras que optimicen su capacidad de razonamiento lógico – matemático.
- Comprender la importancia del idioma inglés 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 mas 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 verbal, 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 específico de la inteligencia humana ha llegado a 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 potencializa 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 mas importantes manifestaciones socio culturales 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 mas 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 forums 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 avalan 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 avalan 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.

BIBLIOGRAFÍA

Acereda, A.; Sastre S. La Superdotación- Editorial Síntesis, S.A. (1998).

Alonso J.A.; Renzulli J.S.; Benito Y., Manual Internacional de Superdotados. Editorial EOS.

Alonso, J.A. (2003). Educación de los alumnos con Sobredotación Intelectual. Madrid: Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de España.

Arocas, E. Martínez, P. Martínez, M^º y Regadera, A. (2002) Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades. Valencia: Consellería de Cultura y Educació de la Generalitat Valenciana.

Belda, E. Valero, M^a y Velasco, M^a (2002). Atención Educativa a Alumnos/as con Altas Capacidades y Sobredotación Intelectual. En: Caruana, A. y cols.: Intercambio reexperiencias en Psicopedagogía. Alicante: Cefira de Elda.

Beltrán, J, Bermejo, V., Pérez, L., Prieto, M^a, Vence, D. y Gonzáles, R (2002) Intervención Psicopedagógica y Currículum Escolar. Madrid: Pirámide.

Mônks, F. y Van Boxtel, H. (1988). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Dir.) Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos. Madrid: Santillana.

Renzulli, J.S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defendible programs for the gifted & talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S. y Reis, S.M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 2-14.

LA FAMILIA CON UN HIJO/A SUPERDOTADO Y SUS ESTILOS DE AFRONTAMIENTO

Mtra. Maria Ángela Gómez Pérez
Departamento de Psicología Aplicada,
Centro Universitario Ciencias de la Salud.
Universidad de Guadalajara (México)

Este estudio tiene su origen a partir del contacto con familias con hijos superdotados que asisten al Centro de Educación Especial y Rehabilitación del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

Casi la totalidad de estas familias presentan una serie de conflictos, inseguridades, y dudas acerca de cómo ayudar a sus hijos y por consiguiente no tienen bien definido cómo enfrentar la situación, ya que se percibe en ellos una necesidad de información y de ayuda que muchas familias con hijos superdotados tienen.

Numerosos estudios, entre ellos el de Wallace y Walberg (1987) y el de Gardner (1995), señalan como “la familia, el colegio y las condiciones sociales, son un apoyo indispensable para la persona eminente”. Por lo que es importante atender, guiar y orientar las necesidades de la familia, para que el niño logre potencializar sus talentos de manera adecuada.

La familia, es uno de los contextos como lo refiere López Escribano (2003), de desarrollo humano más importantes y cruciales para los individuos que viven en ella. La familia juega un papel extraordinariamente importante en la conformación de las características psicológicas de los hijos, tanto en lo que se refiere a la personalidad como en lo relativo a sus capacidades y aptitudes. Sin embargo, los programas destinados a la formación de la familia son muy recientes y todavía escasos, especialmente los destinados a padres con hijos superdotados.

Uno de los problemas más importantes que nos encontramos al revisar la literatura sobre superdotados es que se ha dedicado más atención a cubrir necesidades intelectuales y de aprendizaje de estos estudiantes, a través de

programas especiales, y menos, a cubrir otro tipo de necesidades relacionadas con aspectos de enfrentar esta situación tanto personal como familiar.

Según Colangelo y Dettman (1983), sería inadecuado malinterpretar la investigación sobre niños superdotados concluyendo que el niño representa un problema para su familia. Esto simplemente no es cierto. Sin embargo, también sería falso asumir que la superdotación no representa retos y necesidades sociales y emocionales únicos, por lo que esta problemática se centra normalmente porque la familia, la escuela y la sociedad no están preparados para comprender y apoyar el desarrollo propio de estos niños, más que porque el grupo de “superdotados” como tal resulte ser un grupo problemático. Por lo que la intervención psicoeducativa resulta necesaria.

López Escribano (1997b), asegura que educadores y psicólogos enfatizan la importancia del papel de los padres en la educación de sus hijos superdotados. Sin embargo, éstos han recibido poca información substancial sobre este tema. Además no les resulta fácil encontrar un apoyo, ya que la sociedad en general no alienta este tipo de excepcionalidades. Es por ello necesario dedicar más esfuerzos al estudio de la familia, para descubrir los retos que muchas familias de estos niños superdotados afrontan. Otro problema con la información ofrecida a estas familias es que está plagada de mitos y estereotipos. Por lo que los padres en muchas ocasiones tienen una idea errónea de lo que significan ser superdotados, idea que puede llegar a interferir con la comprensión de su propio hijo.

No es hasta la década de los 90, cuando se comienza a investigar de un modo sistemático y generalizado sobre el tema de la superdotación en España. También surgen en esta década asociaciones de padres que tienen como objetivos el apoyo a las necesidades educativas de los alumnos superdotados, y la difusión de las investigaciones realizadas dentro del área (López, 2003).

Esta investigación tiene como objetivo responder a una necesidad que ha sido poco estudiada y atendida en nuestra sociedad: conocer los estilos de afrontamiento que utilizan los padres con un hijo/a superdotado, ya que es en la familia donde pueden aparecer los primeros signos de incomprensión,

desesperación, y angustia para el niño y para los padres, al no contar con los recursos necesarios para hacer frente a la situación que se presenta.

La pregunta de esta investigación es:

¿Cuáles estilos de afrontamiento utilizan los padres de niños/as superdotados?

El objetivo general es:

Identificar cuales son los estilos de afrontamiento que utilizan los padres con un hijo/a superdotado. Asimismo, conocer los aspectos emocionales y relacionales de la familia y del hijo/a superdotado/a.

Y los objetivos específicos son:

- Identificar cuales son los estilos de afrontamiento más utilizados por los padres con un hijo/a superdotado.
- Identificar cuales son los estilos de afrontamiento menos utilizados por los padres con un hijo/a superdotado.
- Comparar los estilos de afrontamiento que utilizan cada uno de los padres.
- Conocer los aspectos emocionales y relacionales de la familia y del hijo/a superdotado.

La metodología en este trabajo de investigación fue la siguiente:

El tipo de estudio es descriptivo de corte transversal.

Los participantes fueron seleccionados de la siguiente manera:

La selección de la muestra se realizó por etapas. En la primera, se seleccionaron a todos los niños los niños/as que cursaban el 1ro. y 2do. grado en las escuelas “Valentín Gómez Farias”,y “Mercedes Madrigal”, siendo un total de 265, de primero 120 y de segundo 145.

En la segunda etapa, de preselección se tomó en cuenta aquellos niños que obtuvieron una puntuación de 122 o más en la escala de profesores independientemente de la escala de padres y cuando se obtuvo 100 o más en la de profesores y 125 o más en la de padres de forma

simultánea. A estos se les aplicó el Raven y los que obtuvieron un percentil igual o superior a 75 pasaron a la siguiente etapa, siendo 25 niños (10 de primero y 15 de segundo) los que cubrieron este criterio.

En la tercera etapa, se llevó a cabo la aplicación de la Escala de Inteligencia WISC-R, con el objetivo de seleccionar a los niños que cubrieran el criterio de superdotados, es decir un C.I. de 130 puntos para arriba; 13 niños lo cubrieron.

En la cuarta etapa se entrevistaron a 4 familias, ya que solamente estas acudieron a la cita y dieron su autorización para grabarlas. Se aplicó una entrevista semiestructurada para obtener más datos e información sobre las percepciones y comportamientos de los padres y el hijo/superdotado.

La muestra fueron familias con un hijo/a superdotado.

Los criterios de inclusión fueron niños/as de 6 a 9 años de edad, de la Escuela Valentín Gómez Farias y Mercedes Madrigal, con un diagnóstico de un C.I. de 130 para arriba.

Los criterios de exclusión fueron niños/as de otras instituciones, niños diagnosticados como superdotados menores de 5 y arriba de 9 años de edad.

Los criterios de eliminación fueron los siguientes que no hayan contestado los padres y los maestros, la escala de observación para padres y madres, la escala de observación para profesores, puntuación del Raven con un percentil de 50, WISC-R con una puntuación debajo de 129. Niños y padres que no hayan asistido a la aplicación de los instrumentos en el día y hora señalados. Familias que no asistieron a la entrevista y que no otorgaron su autorización para grabarlos.

Para la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. Para la detección se utilizaron:

1.1. Escala de observación para padres y madres. (Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G. y Alvarez, J. (2004). Adaptada de M^a. Dolores Prieto Sánchez.

1.2. Escala de Observación para el profesorado. (Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G. y Alvarez, J. (2004). Adaptada de M^a. Dolores Prieto Sánchez, Universidad de Murcia.

1.3. Test de Matrices progresivas de Raven. Escala coloreada. (Raven, Court y Raven, 1986).

2. Para el diagnóstico se utilizó el siguiente instrumento:

2.1. Escala de inteligencia revisada para el nivel escolar de Wechsler (WISC-R, 1982). Evalúa capacidad intelectual. 11 meses (Valadez, 2005).

3. Para los Estilos de Afrontamientos para padres y madres, se aplicó el siguiente instrumento:

3.1. COPE de Estilos de Afrontamiento (Carver, 1991), adaptándose las preguntas para padres de niños superdotados.

4. Entrevista con la familia y el hijo superdotado. Cuestionario para familia Diseñado por: Rosas, R., Gómez, A. (2007).

Los datos fueron procesados y analizados con el programa SPSS.

La muestra final quedó conformada por 13 niños de los cuales el 38.5% eran del sexo masculino y el 61.5% femenino.

En cuanto al estado civil de los padres tenemos que el 61.5% estaban casados, el 23.1% divorciados y un 15.4% separados.

La escolaridad en su mayoría se centra en carrera técnica, licenciatura y maestría y/o doctorado.

En cuanto a la ocupación tenemos que el 23% se desempeña como obrero o comerciante, un 46.2% es profesionista y un 30.8% comerciante.

Para identificar cuales son los estilos de afrontamiento más y menos utilizados de los padres con un hijo superdotado, se obtuvieron medias y desviaciones estándar en cada una de las variables del cuestionario de estilos de afrontamiento de las madres y de los padres (ver tabla 1).

Estilos de afrontamiento de padres con hijo superdotado

	Madre n= 13		Padre n= 8	
	M	D E	M	D E
Distracción	2.69	1.18	2.00	.00
Resolver el problema	5.23	2.09	3.63	1.41
Negación	2.92	1.19	2.50	.93
Uso de drogas o sustancias	2.00	.00	2.00	.00
Apoyo en otras personas	3.15	1.63	2.00	.00
Desconexión comportamental	2.31	.85	2.13	.35
Expresar los sentimientos	3.23	1.17	3.25	1.04
Reevaluación positiva	4.62	1.61	4.37	1.06
Planeación	4.77	1.74	3.25	1.16
Aceptación	6.31	1.49	6.38	1.19
Bromas	3.00	1.47	3.25	1.16
Apoyo en la religión	3.31	1.70	3.25	1.04

Tabla 1

Como podemos observar, las madres utilizan más los estilos de Resolver problemas, reevaluación positiva, planeación y aceptación; siendo este último el que más sobresale. Por el contrario, los estilos de afrontamiento menos utilizados fueron los de distracción, negación, uso de drogas y desconexión comportamental. Por su parte los padres utilizan más los estilos de afrontamiento de reevaluación positiva, y aceptación, sobresaliendo más esta última, por el contrario los estilos menos utilizados por ellos fueron los de distracción, negación, uso de drogas, apoyo en otras personas y desconexión comportamental.

Para observar si los estilos de afrontamiento de las madres diferencian con los de su esposo, se obtuvieron medias y desviaciones estandar y se aplicó la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon (pareados por padre-madre) no encontrándose ninguna diferencia significativa (ver tabla 2).

Comparación de los estilos de afrontamiento de las madres con los de sus esposos

	Madres N=8		Padre N=8	
	M	D E	M	D E
Distracción	2.63	1.19	2.00	.00
Resolver el problema	4.88	2.03	3.63	1.41
Negación	2.38	.74	2.50	.93
Uso de drogas o sustancias	2.00	.00	2.00	.00
Apoyo en otras personas	2.63	1.06	2.00	.00
Desconexión comportamental	2.50	1.07	2.13	.35
Expresar los sentimientos	2.75	.89	3.25	1.04
Reevaluación positiva	4.25	.89	4.37	1.06
Planeación	3.75	.89	3.25	1.16
Aceptación	6.13	1.55	6.38	1.19
Bromas	2.88	1.64	3.25	1.16
Apoyo en la religión	3.13	1.55	3.25	1.04

Tabla 2

La mayoría de los padres manifiestan sentimientos de satisfacción, orgullo, afinidad, por el hecho de que su hijo sea considerado un niño sobresaliente. Algunos padres consideran que la inteligencia de sus hijos o nietos se ha dado a través de las generaciones.

Algunos estilos de afrontamiento que utilizan los padres con sus hijos son:

- Actividades lúdicas entre padres e hijos.
- Mantienen una actitud de disciplina ante sus hijos.
- Los padres responden todos los cuestionamientos de los hijos.
- Los padres satisfacen de todo tipo de material didáctico.
- Los padres involucran a los hijos en las actividades domésticas.
- Los padres fomentan valores a los hijos.
- Los padres promueven actividades de unión, como escuchar música, salir juntos, armar rompecabezas, comer juntos, hacer ejercicio e ir a misa.

En cuanto a las necesidades de afrontamiento que los padres consideran importantes en un futuro son:

- Apoyo en tareas escolares.
- Creer necesitar grupos de estudio.
- Ayuda profesional para el desarrollo emocional del hijo.
- Solidificar más sus valores como familia.
- Los padres creen servir de ejemplo, a través de constancia, superación y apoyo.
- Desarrollar más conocimientos y herramientas.
- Y solamente unos padres de familia mencionaron que el dinero es muy importante para el futuro.

Todos los niños entrevistados se encuentran dentro del cuadro de honor en sus escuelas, manifiestan facilidad en la comprensión, capacidad de memoria, actitud cuestionante haciendo preguntas constantemente, actitud reflexiva.

Hacen preguntas por encima de su edad cronológica, les gusta convivir con personas más grandes que ellos, tienen facilidad para encontrar

la lógica en los juegos de videos, y rompecabezas, presentan actitudes de autosuficiencia y ambición, persistencia, tenacidad, y uno de ellos manifiesta abiertamente un sentimiento de superioridad en relación a otros.

Los niños sobresalientes manifiestan que se sienten presionados por sus padres en actividades domésticas, deportivas, que a veces no los dejan hacer lo que ellos quieren y sobretodo, los niños manifiestan que estarían preocupados si reprobaran, pues creen que sus padres se enojarían si sacan malas calificaciones.

La mayoría de las familias se sienten diferentes a otras familias, pues consideran que han dado un trato diferente a sus hijos respecto a lo que ellos vivieron en sus familias de origen, pues perciben que sus hijos son inteligentes, vivillos, abusados. Algunos padres manifiestan que dan todo el amor a sus hijos.

Los resultados indican que los estilos de afrontamiento más utilizados por los padres con un hijo/a superdotado, están más centrados en el problema que en las emociones. La aceptación que fue el estilo que más sobresale en los padres es una respuesta funcional al afrontamiento, en el sentido en el que la persona que acepta la realidad de la situación estresante pudiera parecer como una persona que esta relacionada con lidiar con la situación.

Se puede esperar que la aceptación es de particular importancia en circunstancias en que el factor que causa el estrés es algo que puede estar ya involucrado desde mucho tiempo atrás, mientras que la aceptación no se considera de la misma manera importante en circunstancias donde el factor que causa el estrés puede ser fácilmente cambiado (Carver, Scheier y Kumasi, 1989).

En este estudio pareciera ser que en el caso de las madres, tiene que ver con el lidiar con lo que esta causando el estrés, ya que como recordaremos la planeación fue otro de los estilos más utilizado por estas; y la planeación involucra tener estrategias de acción pensando acerca de cuales pasos tomar y la mejor manera de solucionar el problema.

Para el caso de los padres que no utilizan con mayor frecuencia el estilo de planeación, la aceptación pareciera estar más vinculada al hecho de

que el factor que causa el estrés ha estado presente desde hace mucho tiempo atrás.

Si bien como pudimos observar los estilos están enfocados en el problema y a la solución de este, los resultados mostraron que la reevaluación positiva es otro de los estilos más utilizados por ambos padres, lo cual nos muestra que también hay la presencia de angustia en estos, ya que la reevaluación positiva tiene como objetivo el manejo de la angustia más que lidiar con el factor que causa el estrés, situación que sobresale más en los padres, ya que en el caso de las madres aunque utilizan también este estilo, este las lleva a continuar activas.

En otras palabras, aunque pareciera que hay coincidencia entre las madres y los padres en cuanto a los estilos que más utilizan, de manera cualitativa podemos observar que no es así, es decir, que no son similares, ya que el padre acepta una situación que ha estado presente y utiliza un estilo para manejar la angustia más que la situación, en el caso de la madre acepta que hay una situación estresante que es posible modificar, utiliza un estilo que le permita manejar su angustia, pero que a la vez le permita continuar activa lo que la lleva a buscar estrategias de acción para tener una mejor manera de solucionar el problema.

En general las madres tienen más un papel más activo en la solución del problema. Sin embargo, cuando se analizan los datos y comparando los estilos de la esposa con los del esposo, los resultados indican que ambos asumen un papel activo.

Al realizar un análisis de los niños entrevistados, encontramos que todos están dentro del cuadro de honor en sus escuelas, manifiestan facilidad en la comprensión, capacidad de memoria, actitud cuestionante haciendo preguntas constantemente, actitud reflexiva. Hacen preguntas por encima de su edad cronológica, les gusta convivir con personas más grandes que ellos, tienen facilidad para encontrar la lógica en los juegos de videos, y rompecabezas, presentan actitudes de autosuficiencia y ambición, persistencia, tenacidad, y uno de ellos manifiesta abiertamente un sentimiento de superioridad en relación a otros. Con respecto a lo anterior Noda (2005) considera otras características de la población superdotada como las siguientes: curiosidad, memoria excepcional, amplio vocabulario,

creatividad, imaginación inusitada, gran capacidad crítica, niveles muy altos de motivación, ambiciones e ideales muy elevados, producción de trabajos únicos y vitales, capacidad de liderazgo, precocidad intelectual y motora, carácter emprendedor, agudo sentido del humor, etc. Por lo que hay una gran similitud entre lo que dicen los entrevistados y la autora, con respecto al tema.

Observamos que las familias de niños superdotados desde el modelo sistémico, activan herramientas de autocorrección, como parte de un sistema donde el niño diagnosticado como sobresaliente, no cause un desequilibrio negativo en la familia, sino que sea un cambio evolutivo en el sistema familiar.

BIBLIOGRAFÍA

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

Bateson, G., J. Haley, D. Jackson, y J. Weakland (1976): "Hacia una teoría de la esquizofrenia", en G. Bateson, Pasos hacia una ecología de la mente, Carlos Lohle. Buenos Aires.

Benito, Yolanda (2004): Sobredotación Intelectual. Intervención familiar y académica. Libro III: Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador. p. 296.

Eguiluz, L. (2004): Terapia Familiar, su uso hoy en día. Pax México.

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

Gardner, H. (1995): Mentes creativas. Paidós. Barcelona.

Garibay, R.S. (2006): Enfoque sistémico. Una introducción a la psicoterapia familiar. Libros del Arrayán. México.

Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984): Stress, appraisal and coping. Springer Publishing Company. Nueva York.

López, Escribano, C.M. (2003): Análisis de las Características y Necesidades de las Familias con hijos Superdotados. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Noda, R.M. (2005): Alumnos altamente capacitados: esos marginados del sistema educativo. Universidad de La Laguna Campus Central. La Laguna, Tenerife. España.

Palazzoli, M.S., Boscoso, L., Cecchin, G. y Prata, G. (1980): Hypothesing-Circularity-Neutrality: three guidelines for the conductor of the session. *Family Process* 19 (1), 3-12.

Renzulli, J.S.; Reis, S.M. y Smith, L.H. (1981): The revolving door identification model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Selvini, Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., Prata, G. (1977): Paradoxon und Gegenparadoxon. Stuttgart: Klett-Cotta; vers. cast.; Paradoja y contrapadoja. Paidós Ibérica. Barcelona, 1991.

Valadez, D. (2005): Identificación de niños superdotados y comparación de estados emocionales entre niños normales y superdotados: el caso de la ansiedad y la depresión. Tesis doctoral. Guadalajara, Jalisco.

DISEÑO DE UN MODELO DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE UN PROGRAMA PARA ALUMNOS TALENTOSOS

María Leonor Conejeros Solar,
Andoni Arenas Martija,
Claudia Contreras Contreras y
María Paz Gómez Arízaga
Programa BETA
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN

El programa Beta de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, está orientado a desarrollar el potencial de talento académico de estudiantes de enseñanza básica y media de la Quinta Región. Se trata de un programa de enriquecimiento extracurricular cuyo objetivo es brindar oportunidades educativas diversas, complejas y con énfasis en las necesidades educativas de los estudiantes talentosos. Para asegurar la calidad del currículum, dentro del programa se ha diseñado un modelo de observación de clases y retroalimentación, el cual pretende orientar las prácticas pedagógicas de los profesores que imparten cursos y talleres en el programa, y promover una comunidad de aprendizaje y colaboración mutua. Este documento presenta el proceso de diseño de esta metodología de trabajo y su impacto en las prácticas de los docentes del programa, el cual se inserta en el modelo de aseguramiento de la calidad del programa.

INTRODUCCIÓN

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, a través del Programa Beta de enriquecimiento extracurricular, es una de las cinco universidades en el país que aborda el tema, el cual que ha ido creciendo en importancia e interés por parte de las autoridades educacionales.

Esta iniciativa educativa surge de la necesidad de contribuir a la creación de oportunidades de aprendizaje y de desarrollo para niños, niñas y jóvenes con talentos académicos de la región de Valparaíso, en especial aquellos de sectores sociales desfavorecidos, en este sentido, contribuye además a materializar el sueño compartido de un país desarrollado y justo que aporta al desarrollo del capital humano.

Dentro de las escuelas regulares (Municipalizadas) a las que asisten estos estudiantes, no hay programas o adaptaciones curriculares que aborden esta necesidad educativa especial. La única experiencia en este sentido la constituye un proyecto en curso, liderado por la Universidad Católica de Chile en algunas escuelas de la Comuna de Puente Alto en Santiago.

Actualmente el programa Beta, atiende a 290 estudiantes provenientes de 79 establecimientos educacionales. Del total de estudiantes, 225 corresponden a estudiantes de establecimientos municipalizados, 52 a establecimientos particulares subvencionados y 13 a establecimientos particulares pagados. Estos estudiantes provienen de establecimientos educacionales de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quilpué.

Considerando algunas de las concepciones de talento más utilizadas, éstas afirman que al menos un 10% de la población posee potencial de talento académico (Benito, 1996). Dado el número de estudiantes atendidos en las aulas regulares, hay una alta probabilidad de que en cada establecimiento educacional se encuentre un número significativo de estudiantes con estas características. Sin embargo, este potencial requiere de un contexto familiar, escolar y/o social que promueva su desarrollo, para que así éste pueda convertirse en talento (Gagné, 2004). Si se considera que uno de los contextos más significativos en términos de aprendizaje es el aula escolar y en nuestro caso el “aula universitaria”, ésta tendrá incidencia en el desarrollo del potencial para su progresión hacia el talento académico. Por ende, es importante entonces que en este espacio educativo, proveamos una enseñanza donde el estudiante con potencial de talento pueda apropiarse y darle un sentido a su aprendizaje y que este proceso le permita desplegar al máximo sus capacidades. Si esto no ocurre, el potencial no será desarrollado,

y por lo tanto, las capacidades del estudiante serán desaprovechadas (Renzulli, 2003).

A fin de cautelar este espacio de desarrollo y en consonancia con las políticas institucionales, el Programa Beta desarrolla un Modelo de Aseguramiento de la Calidad, que incorpora dentro de sus fases y como eje central un modelo de observación de clases y retroalimentación pedagógica que orienta las prácticas pedagógicas de los docentes que imparten cursos y talleres en el programa.

Currículo del Programa

El centro de la propuesta curricular del Programa BETA-PUCV es el estudiante con Potencial de Talento Académico, es decir, brindar a éstos las oportunidades y desafíos educativos necesarios que permitan ofrecer espacios de desarrollo y enriquecimiento en diversas áreas instrumental, desarrollo psicosocial, disciplinaria e interdisciplinaria (Ciencias Básicas, Ciencias del Mar, Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias Económicas, Ingeniería, Arquitectura).

El currículum se caracteriza además, por ser de libre elección, donde no existen los prerrequisitos, ni niveles en el aprendizaje de un contenido, interesa que cada curso sea autocontenido y alcance altos niveles de profundización. Se considera como antecedente el currículum escolar, en el sentido de considerar los conocimientos previos que posee el alumno/a y no redundar en los contenidos trabajados por los Planes y Programas del Ministerio de Educación.

En este contexto los principios curriculares del programa son:

- Profundidad sobre amplitud.
- Desarrollo de habilidades de pensamiento superior.
- Desarrollo de habilidades investigativas.
- Fortalecer el interés por el conocimiento y la pasión por el aprendizaje.

Modelo de Aseguramiento de la Calidad

Este modelo surge con el fin de cautelar que el currículo y sus principios se concreten en la práctica pedagógica de cada uno de los cursos y talleres de la oferta académica.

En el MACD la Calidad es entendida no sólo como la capacidad del Programa para responder en forma adecuada a las necesidades de sus estudiantes y a sus propósitos definidos, sino que también en la búsqueda de una docencia más consistente (Entendemos la Docencia de Calidad como la actividad pedagógica intencionada, vinculada a las decisiones y acciones que cristalizan el currículo en el aula, con el propósito de que los estudiantes construyan aprendizajes respecto del saber disciplinar. En Visión Institucional para la Formación Universitaria de Pregrado: visión y ejes fundamentales. Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2008).

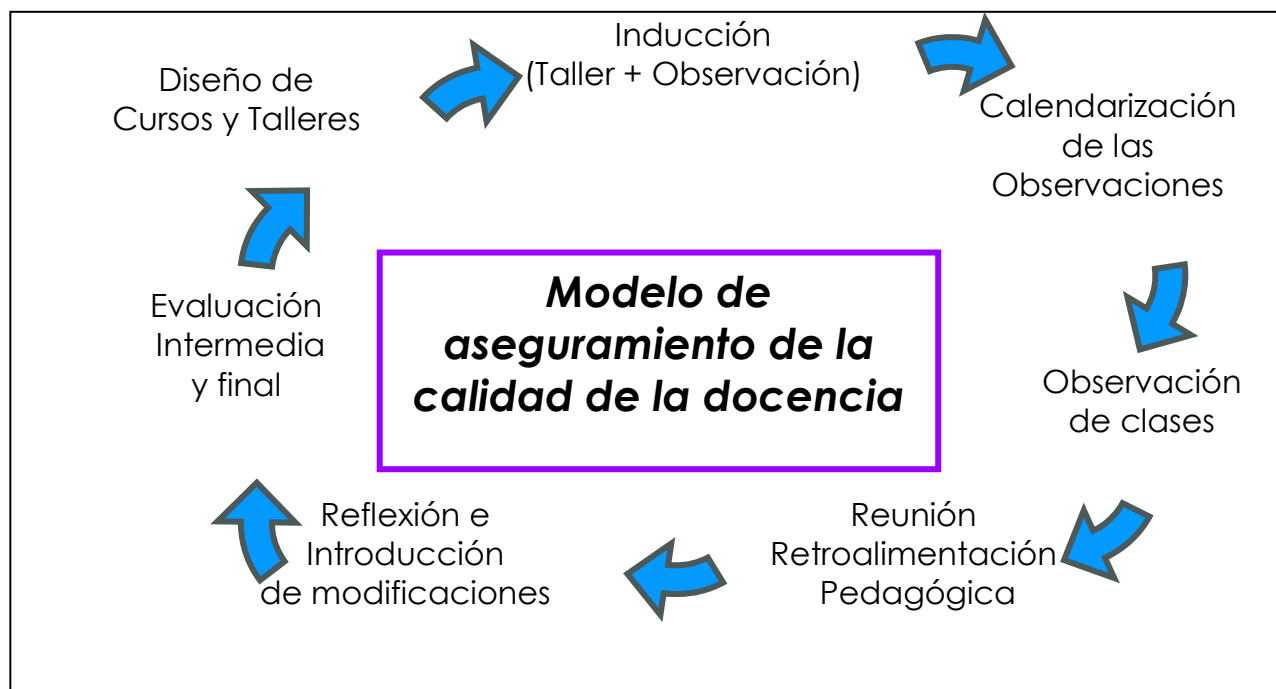
En esta búsqueda se hace necesaria la revisión en diálogo con otros, de nuestras concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el sentido de educar, las que orientan nuestro accionar en el aula. La construcción de espacios colaborativos de reflexión crítica y de investigación permite mejorar la docencia y reconstruir significados respecto del proceso formativo del que somos parte.

Es importante, instalar la conversación sobre la manera de enseñar, discutirla desde las creencias de cada cual en torno a la docencia, los valores que guían este hacer y el cómo lo podemos mejorar. No estamos familiarizados con esta discusión. Este modelo busca instalar esta conversación.

Componentes del Modelo

El Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Docencia (MACD) esta compuesto por diferentes componentes que interactúan y se retroalimentan entre sí. Estos componentes son: inducción, diseño de cursos

y talleres, calendarización de las observaciones, observación de clases, reunión de retroalimentación pedagógica, reflexión e introducción de modificaciones y evaluación de la docencia.



a.- Inducción

La inducción que se les provee a los profesores y ayudantes implica la participación en un Taller de Inducción donde se trabajan aspectos teóricos sobre el talento y temáticas del programa tales como: el papel clave de la docencia, las formas de evaluación, el calendario de actividades y cuestiones contractuales.

Este Taller de Inducción se enmarca en la línea de formación continua que ofrece el programa a los docentes y ayudantes que enseñan en el programa, en especial a aquellos que se incorporan por primera vez. Los objetivos de estas capacitaciones se orientan a generar espacios para que los docentes descubran lo que significa el trabajo con niños, niñas y jóvenes con talento académico, se aproximen a conocerlos, se motiven y desafíen con la tarea a emprender, además de que puedan orientar el contenido

disciplinario, las estrategias metodológicas y evaluativas a las necesidades educativas de éstos estudiantes.

El objetivo de esta observación es que los docentes incorporen estos aprendizajes y experiencias en el diseño de las propuestas de curso y/o talleres.

Además a estos docentes y ayudantes potenciales se les pide que observen a lo menos una clase completa, facilitándoles que sea en el nivel que realizarían clases y en un curso o taller semejante disciplinariamente.

b.- Diseño de la Propuesta de Curso y/o Taller

Los docentes interesados en presentar cursos y talleres se reúnen con el Coordinador Curricular del Programa. En esta instancia, discuten las ideas de cursos/talleres y la forma de darles una adecuada estructura curricular. Luego, cada propuesta es evaluada, ofreciendo retroalimentación a cada uno de los docentes hasta su elaboración final, esto se hace a través de reuniones tutoriales e informes escritos con comentarios para apoyar en este proceso de elaboración.

Esta forma de trabajo se implementa para todas las propuestas nuevas de cursos y talleres. En el caso de las propuestas de docentes que no han realizado clase con anterioridad se requiere como paso previo el Taller de Inducción.

c.- Calendarización de las Observaciones

Aunque pareciera este un aspecto netamente administrativo es muy de relevante, ya que implica una dedicación sustantiva de tiempo del equipo profesional, así como la distribución de los cursos y talleres a observar según sean estos nuevos o antiguos y según el área disciplinaria de trabajo. Por lo general los cursos y talleres nuevos se observan 2 veces y los antiguos 1 vez en un contexto de 26 cursos y 16 talleres (1º semestre 2008). Se determina este número de observaciones diferenciado entre nuevos y antiguos, por qué

se hace necesario acompañar más cercanamente a aquel docente que se incorpora por primera vez.

d.- Observación de Clases

La manera en que se organiza la observación impacta al interior del Programa. Es por ello que desde el inicio es importante explicitar que el Programa se define como de “Puertas Abiertas” y se da a conocer que se usa esta forma de trabajo para crecer y avanzar en la enseñanza y el aprendizaje.

En ello es central la concepción de enseñanza, ya que es importante que como equipo de gestión tener una visión compartida sobre la “docencia de la calidad que posibilita los aprendizajes sustantivos” que se busca desarrollar en los estudiantes del programa. La docencia de calidad requiere que el docente conozca, desarrolle y perfeccione competencias del campo pedagógico para generar las condiciones necesarias para el aprendizaje de los estudiantes, en este caso de las mediaciones pedagógicas que facilitan el desarrollo del talento académico. Se cautela de esta manera que la mirada al observar la docencia tenga un sustento teórico común.

Antes de observar es necesario definir qué es lo observable. Por definición es lo visible, esto significa que la docencia es observable y esto la convierte en una actividad más pública y menos privada (Bell, 2002), no para emitir juicios o calificaciones sobre ella, sino para poder reflexionar críticamente sobre sus aciertos y sobre sus posibilidades de mejora.

La Observación de clases es desarrollada por pares observadores. Entendemos por pares observadores a los profesionales del programa (equipo de gestión) con formación pedagógica. La observación no es un modelo unidireccional en el cual el observador comenta sobre el observado, sino que se entiende como un modelo circular en el cual ambas partes se benefician del proceso, en el cual es muy importante el respeto mutuo. El observador puede con su presencia influenciar lo que se observa, ya que la observación no es un proceso neutro, se influye por las circunstancias, y el

método usado. Clarificar previamente el para qué se observa es muy relevante: en este caso aprender juntos.

Es importante tener claro que se ve y que se observa. Los observadores no solamente ven comportamientos, interpretan lo que ven como una clase expositiva tradicional, una innovación, la interacción con los estudiantes o las respuestas de estos a los salteamientos del docente. La experiencia y el nivel de experticia del observador influyen lo que ve y lo que pierde o deja de ver, y lo que se piensa que es importante (Gosling, 2002). Para evitar la subjetividad de la observación se definió usar una pauta que recoge información común y de interés del programa. Independiente de esta lista se registran informalmente aspectos relevantes o detalles que se pudiesen olvidar después, se realiza en el momento, ya que la memoria puede ser inexacta y se puede tender a una mayor interpretación.

La pauta elaborada aborda las cuatro siguientes dimensiones (Construido a partir de: Lista de observación del comportamiento del profesor (De Gorbam, 1988), Inventario de siete principios para buenas prácticas. (Chickering y Gamson, 1991), Marco de la Buena Enseñanza (Mineduc-Chile, 2003), Aportes del equipo profesional Programa BETA-PUCV (2006):

- a) *Interacción socioemocional en el aula*: Referida al contacto social y emocional que se *establece entre el docente y sus alumnos durante el transcurso de las clases*.
- b) *Promoción del aprendizaje activo y uso de recursos y metodologías activas*: El aprendizaje activo va más allá de los procesos de memorización, sino que apunta al desarrollo de habilidades de pensamiento complejas.
- c) *Colaboración entre estudiantes*: El trabajo colaborativo, además de ser un trabajo grupal o entre pares, se distingue por desarrollar actividades donde el fruto de la interacción es el aprendizaje colectivo.
- d) *Comunicación de expectativas de alto rendimiento*: El profesor comunica claramente y explicita metas de aprendizaje desafiantes

para los alumnos, procurando establecer altas expectativas de desempeño.

e.- Reunión de Retroalimentación Pedagógica

Esta instancia desarrollada con cada curso y/o taller dictado, permite conocer algunas de las fortalezas y debilidades de la docencia en educación de talentos y es un insumo para generar modificaciones así como para fortalecer aquellas que son relevantes (ver punto c). A partir de la observación se elabora un informe escrito de retroalimentación que es discutido con el docente en la reunión sostenida. El informe contiene descripciones de lo observado así como recomendaciones de mejora.

La retroalimentación puede comprenderse como una información que dice algo acerca de un nivel actual en la docencia y un nivel de referencia ideal. Sin embargo, la sola presencia de la información no es suficiente pues debe ser entregada o comunicada en forma tal que haga posible una mejoría durante el proceso de enseñanza (Moreno y Pertuzé, 1998). Es un proceso formativo que tiene por objetivo principal mejorar la calidad de la enseñanza a partir del trabajo conjunto. En este sentido, Sadler (1989) especifica que un proceso sólo puede ser calificado como retroalimentación cuando la información sirve para acercar el estado actual de la docencia y el estado establecido como ideal.

La importancia de aplicar esta modalidad radica en que constituye una forma de ampliar la mirada hacia el trabajo docente que va más allá de la percepción estudiantil o contractual, aportando elementos significativos y de orden más complejo respecto de los cuales no pueden pronunciarse los/as estudiantes, un énfasis más profesional y reflexivo. Aporta en fortalecer la transposición didáctica, es decir, transformar el saber disciplinar en conocimiento enseñable, y para ello se requiere no sólo de un conocimiento acabado de la disciplina a enseñar, sino también de los fundamentos y de las

estrategias pedagógicas que lo hacen ser aprendido en profundidad, crítica y creativamente.

Aspectos relevantes del Proceso de Observación y Retroalimentación de la Docencia

Características	Modelo de desarrollo
Quien lo hace y a quién	Dirección. Coordinador Curricular y Coordinadoras de Ciclo (psicólogas educacionales, educadora diferencial, profesor) observan a los docentes y sus clases.
Propósito	Asegurar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Reflexionar sobre la docencia y el aprendizaje para estudiantes con talento académico.
Resultados	Análisis, discusión, ganar experiencia sobre enfoques, métodos y estrategia de enseñanza y evaluación.
Estatus de la evidencia	Percepción compartida.
Relación entre observador y observado	Se busca una relación horizontal.
Confidencialidad	Entre el equipo de observación del programa y el docente observado.
Juicios	Cómo mejorar, retroalimentación constructiva.
¿Qué se observa?	Desempeño docente, la clase, la planificación de la clase
¿Quién se beneficia?	Todos los involucrados.
Condiciones para que funcione adecuadamente	Valorar la docencia y creer en la capacidad de mejorar.

f.- Reflexión e Introducción de Modificaciones

Una vez comenzado el desarrollo de las clases y sobretodo después de la reunión de retroalimentación, se inicia un proceso de cambios o ajustes para mejorar el desarrollo de las clases. Este generalmente pasa por ajustar la metodología a las características de los estudiantes y la precisión de las metas de aprendizaje para cada sesión de trabajo. En algunos casos, este proceso concluye con la reestructuración del programa de curso o taller implementado en vista a futuras ofertas curriculares, otras en el diseño de nuevos cursos y talleres. Esta fase es acompañada por el Coordinador Curricular y por el miembro del equipo profesional que realizó la observación.

g.- Evaluación de la Docencia

Los docentes del programa, así como sus clases, son evaluados en dos momentos por sus estudiantes, hacia la mitad de las sesiones contempladas para cada semestre a través de la Evaluación Intermedia, y hacia el final del curso o taller mediante la Evaluación Final.

Estas evaluaciones se realizan a través de una pauta escrita (semi estructurada en el caso de la intermedia, estructurada en la final) que permite conocer sus impresiones y percepciones en relación a contenidos abordados, metodología utilizada, procedimientos evaluativos, características del docente (empatía, asertividad), clima del aula. Los estudiantes señalan además, si recomendarían este curso o taller a los nuevos alumnos/as y señalan sugerencias al docente y al diseño del curso o taller.

Además, el equipo de Gestión del Programa, evalúa la docencia a partir del cumplimiento de los compromisos contraídos en términos profesionales y pedagógicos.

Comentarios Finales:

El desarrollo MACD se ha constituido en una práctica de apoyo sustantiva a la docencia en el programa y como una de las estrategias más significativas para el logro de los objetivos y propósitos del mismo.

El desarrollo de las fases del modelo motiva y reafirma en su rol a todos los miembros del equipo de gestión del programa que comparten esta tarea y su enfoque. En el caso de los docentes al pasar por las fases, esto les permite a muchos de ellos tener claro que se espera de ellos, los desafíos que están involucrados al trabajar en el programa y aproximarse al tipo de docencia necesaria para educar al grupo de estudiantes con que trabajan.

Además, el modelo ha permitido situar y estimular la discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, de esta manera la discusión crítica y la práctica reflexiva sobre estos procesos han posibilitado la apertura del espacio privado de la docencia a un espacio público, que fortalece el mejoramiento continuo y el desarrollo profesional.

Por su parte, la observación de aula se constituye en una herramienta poderosa que desarrolla la sensibilidad frente a los problemas comunes de la

docencia, ya que permite valorar el compartir experiencias e ideas y sus soluciones cooperativas. También provee nuevas herramientas didácticas para la enseñanza específica de ciertos contenidos y habilidades disciplinarias.

La pauta de observación y los informes y reuniones de retroalimentación constituyen insumos que han promovido la autoevaluación y los cambios basados en evidencias concretas.

Quizás uno de los aspectos más significativos que del MACD, en general, y del proceso de observación y retroalimentación, en particular, es que han contribuido al desarrollo de un sentido de pertenencia al programa y sus objetivos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Bell, M. (2002): Peer Observation of Teaching in Australia, LTSN Generic Centre. Disponible en http://www.ltsn.ac.uk/application.asp?app=resources.asp&process=full_record§ion=generic&id=28

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

PUCV (2008): Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo. Visión Institucional para la Formación Universitaria de Pregrado: visión y ejes fundamentales. Vicerrectoría de Asuntos Docentes y Estudiantiles.

Chickering, A.W. y Gamson, Z.F. (1991): Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, 47: 34-67.

Gagné, F. (2004): Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. In Definitions and Conceptions of Giftedness. Corwin Press A Sage Publications Company, California.

Gorham, J. (1988): The relationship between verbal teaching immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 17, 40-53.

Gosling, D. (2002): Models of peer observation of teaching. LTSN Generic Centre. Disponible en http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id200_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching.rtf

Ministerio de Educación de Educación – Chile (2003): Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Moreno, R. y Pertuzé, J. (1998): Retroalimentación: técnica fundamental en la docencia clínica. Boletín Escuela de Medicina N° 27. Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/Boletin/html/Etica/Etica11.html>

Renzulli, J. (1988): The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the Gifted an Talented. Gifted Child Quarterly, 32(3). 298-309. National Association for Gifted Children.

Sadler, R. (1989): Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science N°18.

EDUCACIÓN DE NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

Mariela E. Vergara Panzeri
Centro para el Desarrollo del Alto Potencial,
Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

Trabajo de investigación realizado por CEDAP, Centro para el Desarrollo del Alto Potencial entre junio 2005 y mayo 2006. La muestra, aplicación de instrumentos y desarrollo de la misma, fue con actores argentinos. El tema central fue conocer el estado de la educación actual para los niños y adolescentes con altas capacidades, que cursan nivel inicial, educación primaria básica y educación polimodal, a través de la visión de sus padres. Los objetivos generales de la investigación fueron conocer la cantidad de identificados como superdotados o talentosos, sus edades al momento del diagnóstico por profesionales, conocer el perfil escolar que era recurrente en los niños diagnosticados, las conductas más frecuentes que presentaban estos niños en la escuela antes y después de ser diagnosticados y qué estrategias escolares se utilizan para abordarlos.

Lugar de la investigación: El proceso de la investigación se realizó en el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La muestra, aplicación de instrumentos y desarrollo de la misma, fue con actores de todo nuestro país.

Tema o problemática: El tema central fue el conocer el estado de la educación actual para los niños y adolescentes con altas capacidades, que cursan nivel inicial, educación primaria básica y educación polimodal, a través de la visión de sus padres.

Objetivos generales de la investigación:

1) Conocer los autores de la detección y la edad de la misma en niños que han sido posteriormente diagnosticados por profesionales como superdotados.

2) Conocer el perfil que era recurrente en los niños diagnosticados.

3) Conocer las conductas más frecuentes que presentaban estos niños en la escuela en el momento de la detección, antes de ser diagnosticados. Y conocer también las conductas más frecuentes que presentan estos niños/adolescentes en la escuela luego de la identificación y posterior búsqueda de atención.

4) Conocer los problemas que han sufrido estos alumnos antes de la detección y luego de la misma.

5) Conocer la actitud de los padres ante el diagnóstico del talento de su hijo/a de superdotación o talento. Analizar la actitud del colegio al conocer la identificación y el grado de conocimiento que manifestaron tener los directivos y los docentes. En el caso de no haberle dado la atención adecuada, analizar las causas que manifestaron las instituciones educativas correspondiente y la participación de los organismos oficiales.

6) Conocer el nivel de utilización de las distintas estrategias educativas para estos alumnos: aceleración, agrupamiento y enriquecimiento.

Preguntas de investigación:

Las dos preguntas de investigación general fueron:

¿Están siendo atendidos los niños / adolescentes con altas capacidades en nuestras aulas, una vez que han sido diagnosticados como tales?

¿Cuáles son las actitudes más frecuentes en el ámbito educativo, de directivos y profesores?

¿Qué estrategias son las más utilizadas en nuestro país?

Procedimiento metodológico: Para el presente trabajo se utilizó una metodología que abordó la realidad educativa de los niños / adolescentes con altas capacidades desde una investigación de corte cuantitativo, pero considerando que se abordó un fenómeno educativo – social como objeto de

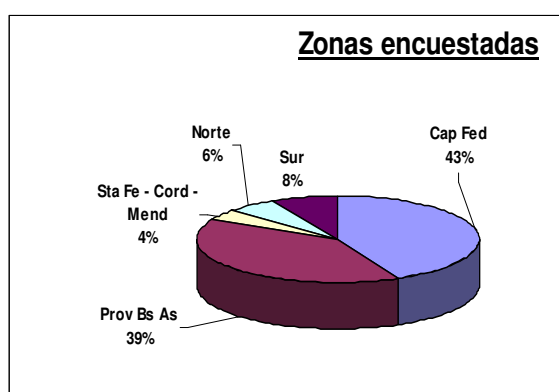
conocimiento, se respetó la naturaleza del proceso social y se combinó con una investigación **de corte cualitativo**.

Para el presente trabajo, se utilizó la herramienta de investigación para la recolección de datos: encuesta de opinión.

Para llegar al objetivo que se planteó inicialmente que era no solamente conocer la situación de niños de la Capital Federal, sino extender la presente investigación a todo el país, se utilizó como vía un medio popular hoy en día como internet. Si bien la encuesta de opinión era dirigida a un amplio grupo de personas de distintas regiones del país, solo se tomaron para la presente investigación aquellas encuestas que cumplían el requisito indispensable de ser de familias de niños que habían sido no solamente detectados como talentosos sino identificados por un profesional.

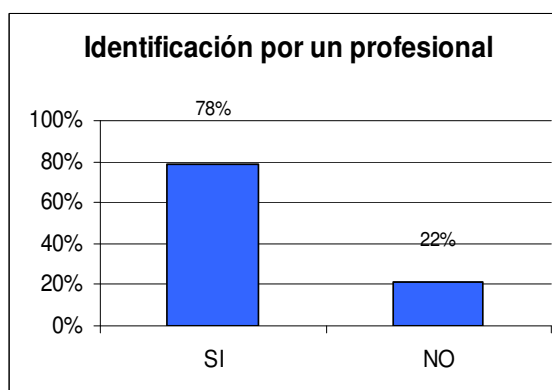
Las zonas encuestadas, que vemos en la fig. 1, se distribuyeron de la siguiente manera: el 43% de los encuestados han sido de Capital Federal, el 39% han sido provenientes de la Provincia de Buenos Aires, el 4% de Santa Fe, Córdoba y Mendoza, el 6% de las Provincias del norte del país, y el 8% de las provincias del sur de nuestro país. (figura 1)

Figura 1



Del 100% de los encuestados, el 78% habían sido evaluados por profesionales psicólogos o psicopedagogos. (Fig. 2)

Figura 2



Para el presente trabajo de investigación se trabajó solamente con ese 78% que había sido efectivamente evaluado por profesionales y no se tuvo en cuenta el restante 22%. Nos interesaba poder analizar que sucedía con los adecuadamente identificados.

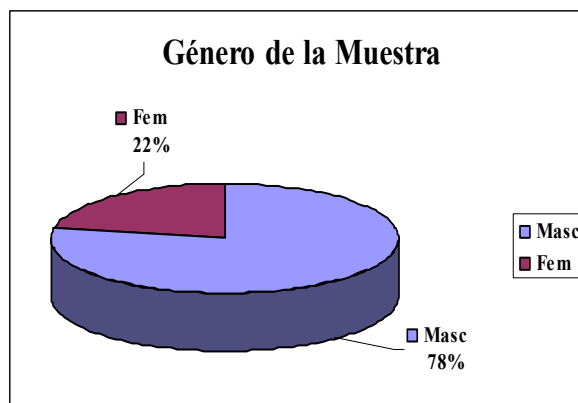


Figura 3

De ese 78% que tomamos, que a partir de ahora será nuestro 100%, el 78% eran varones y el 22% era mujeres. (Figura 3)

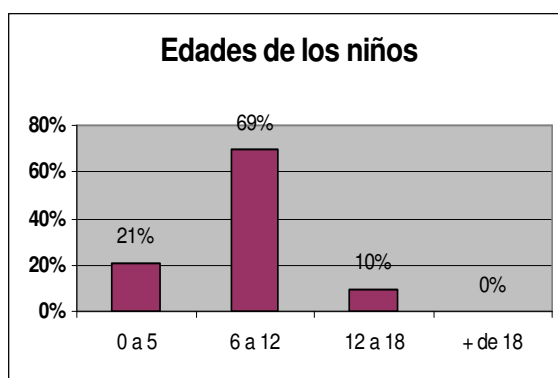


Figura 4

Como se puede ver en la figura 4: esos mismos niños/as estaban conformados de acuerdo a la siguiente distribución etárea:

- El 21% tenían entre 1 y 5 años
- El 69% tenían entre 6 y 12 años
- El 10% entre 12 y 18 años
- El 0% eran mayores de 18 años.

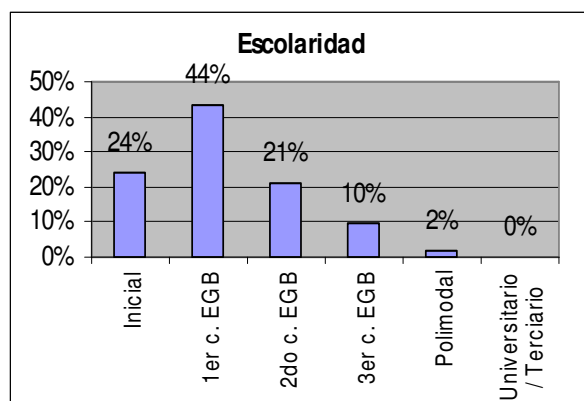


Figura 5

Esos mismos niños en consecuencia estaban en los siguientes niveles escolares (figura 5):

El 24% se encontraban cursando en el nivel inicial

El 44% en el primer ciclo de educación primaria básica.

El 21% se encontraba cursando el segundo ciclo de e.p.b.

El 10% se encontraba cursando el tercer ciclo de e.p.b.

El 2% se encontraba cursando el polimodal

El 0% el nivel terciario o el nivel universitario.

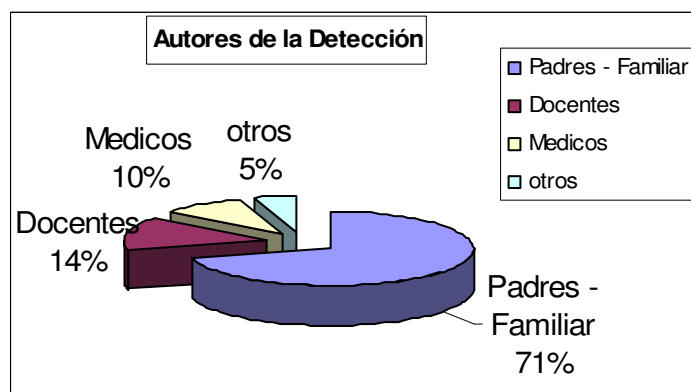
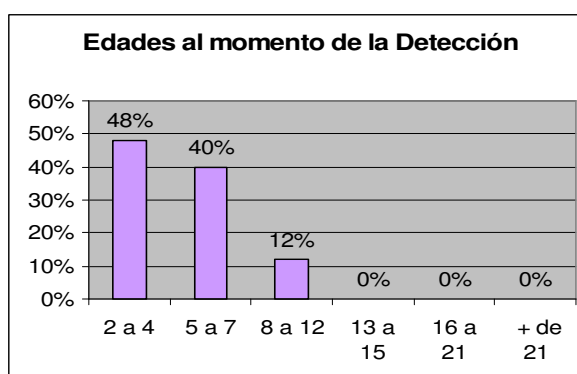


Figura 6

Ante la pregunta de quien o quienes fueron los primeros en sospechar acerca de la superdotación o talento del niño, los padres encuestados responden que el 71% fueron ellos mismos y/o algún miembro de la familia. Sólo el 14% fueron detectados por los docentes y el 10% por sus médicos pediatras de cabecera. (figura 6)

Figura 7



Cuando abordamos el punto de a qué edades habían sido detectados los chicos, nos encontramos que el 48% de los niños se encontraban en la franja de edades de 2 a 4 años, el 40% se encontraban en la franja de 5 a 7 años, el 12% en la franja de 8 a 12 años y el 0 % en la franjas de 13 a 15, de 16 a 21 y de más de 21 años. (fig. 7) Entendemos por detección el paso de sospecha de una posible dotación o talento que luego tendrá que ser debidamente identificada por un profesional.

Esto nos lleva a pensar que las edades más apropiadas para la detección son entre los 2 y los 7 años.

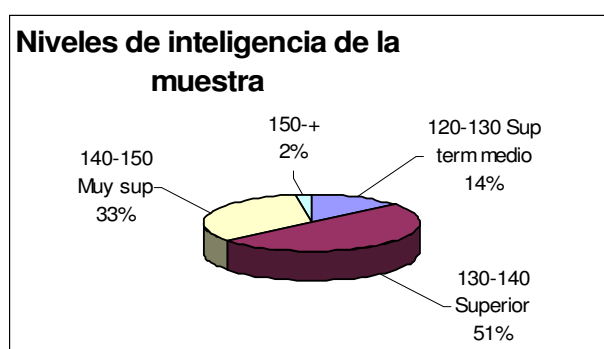


Figura 8

Los niveles de inteligencia de los niños/as / adolescentes identificados como superdotados o talentosos de la muestra fueron: un 14% un C.I. entre 120 y 130, inteligencia superior al término medio. Un 51% un C.I. de 130 – 140, inteligencia superior, un 33% un C.I. de 140-150, inteligencia muy superior y finalmente un 2% superior a un C.I. de 150. (figura 8).

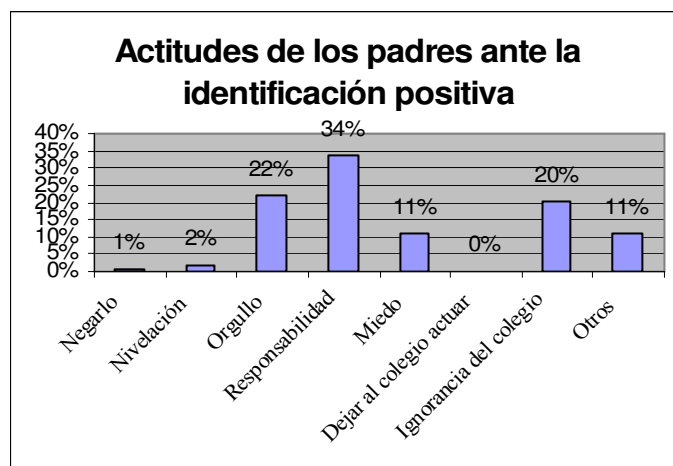


Figura 9

Las actitudes que manifestaron los padres ante el resultado del proceso psicodiagnóstico que llevó a la identificación de sus hijos/as como niños/as / adolescentes con alta capacidad fueron variadas (figura 9):

1% lo negó

2% manifestó que pensaba que ya se iba a nivelar con el resto de sus pares cronológicos.

El 22% tuvo una sensación de orgullo por su hijo

El 34% sintió una gran responsabilidad ante la crianza de un niño/a o adolescente con características diferentes.

El 11% manifestó sentir miedo a lo que pudiera suceder en el ámbito escolar y en el futuro del niño

El 20% no se lo comentó a la Institución Educativa a la que asistía su hijo/a.

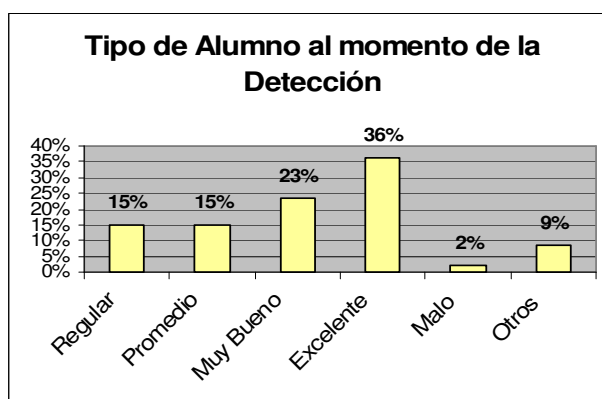


Figura 10

Ahora bien, se considera habitualmente que un niño dotado se mostrará en el ámbito escolar como un alumno destacado o excelente. Hemos podido comprobar lo que la misma bibliografía no se cansa de repetir,

no todo niño dotado se desenvuelve en el colegio con excelente rendimiento. Según la investigación planteada, el 36% eran considerados alumnos excelentes, el 23% alumnos muy buenos. Es decir, un total de 59% son considerados alumnos de muy buen rendimiento. Pero existe un 15% de alumnos considerados buenos y otro 15% considerados regulares y un 2% francamente malos alumnos. (fig. 10)

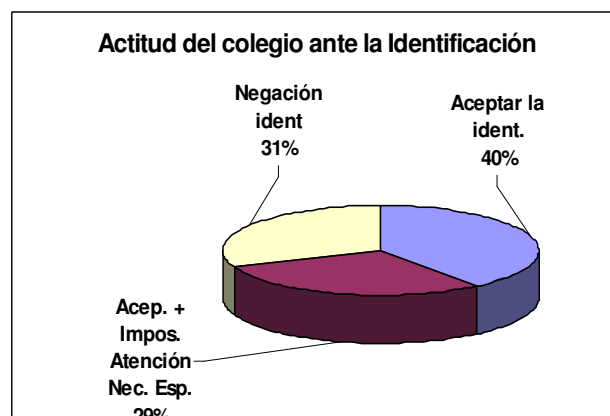


Figura 11

Las escuelas de los niños que han sido evaluados, al recibir el correspondiente informe especificando la identificación del niño/a / adolescente como superdotado/a o talentoso/a, en un 40% aceptaron la identificación y procedieron a implementar alguna estrategia o abordaje con el niño, un 29% si bien aceptó la identificación, manifestó no poder atender las necesidades especiales del alumno/a, y un 31% rechazó la identificación del niño como un niño con alta capacidad, considerando que no lo era y no generó ningún tipo de intervención (figura 11).

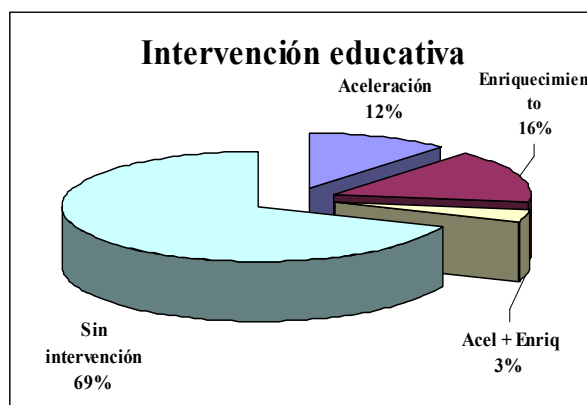


Figura 12

Ante la solicitud de intervención educativa, nuestro colectivo recibió un 12% la estrategia educativa de aceleración, un 16% se aplicó la estrategia educativa de enriquecimiento curricular. Sólo un 3% se aplicaron ambas estrategias. Quedando un 69% de los niños identificados sin intervención escolar (figura 12).

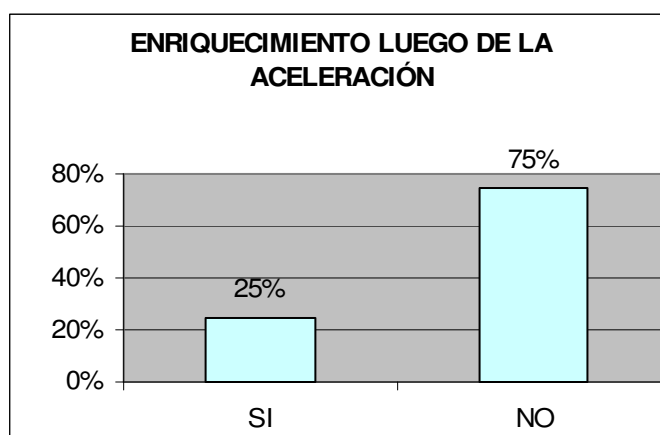


Figura 13

Encontramos también que la actitud del colegio ante la identificación realizada por un profesional fue en un 31% de negar la identificación, considerar que el niño no era tan inteligente y que había otros como él, el 40% aceptó la identificación aceptó la identificación y además buscó atender las necesidades especiales de los alumnos, el 29% si bien aceptó la identificación manifestó la imposibilidad de atención por ausencia de formación y sobrepoblación áulica. (Fig. 13)

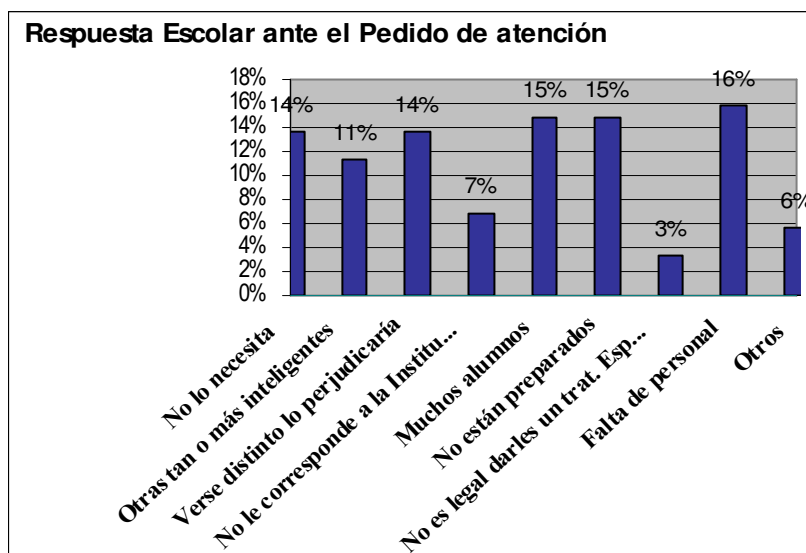


Figura 14

Los padres al solicitar la atención de las necesidades educativas diferentes de sus hijos se encontraron que la respuesta de las instituciones escolares fueron (Figura 14): el 14% contestó que el alumno/a no lo necesitaba. El 11% que había otros niños que eran tan o más inteligente que dicho alumno/a.

El 14% consideró que verse distinto lo perjudicaría, por lo tanto hacer una intervención diferenciada en el marco áulico lo haría sentir distinto.

El 7% Contestó que ese abordaje no le corresponde a la institución. Junto con el 3% que contestó que no era legal darle un tratamiento especial.

El 15% sostuvo que eran muchos alumnos para atender en cada aula y no se podía atender en forma diferenciada a un solo alumno.

El 15% manifestó no estar preparado como Institución para satisfacer las necesidades educativas distintas de ese niño/a /a / adolescente en particular.

Un 16% aludió falta de personal para poder hacer una intervención adecuada y personalizada.

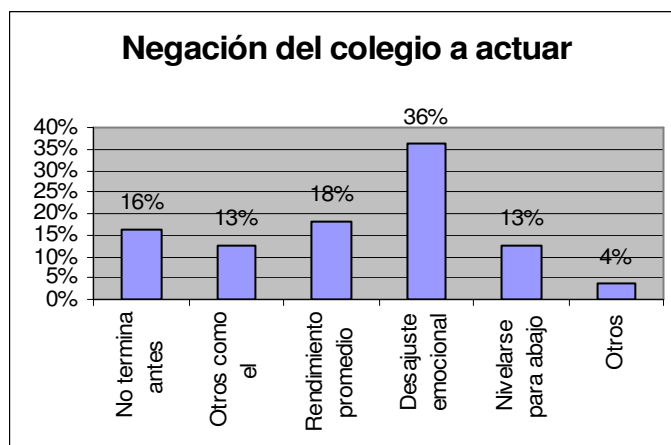


Figura 15

Las razones por las cuales los distintos colegios, tanto privados como públicos, se negaron a intervenir académicamente con los niños identificados como niños/as / adolescentes con alta capacidad por diferentes razones (figura 15):

El 16% manifestó que no se podía intervenir ya que el niño terminaba como todos sus pares, no terminaba antes.

El 13% sostuvo que había en la clase otros alumnos/as como él y que todos seguían bien el ritmo de la clase.

El 18% manifestó que el niño no manifestaba alta capacidad, que tenía un rendimiento promedio.

El 36% manifestó que no se podía hacer una intervención educativa satisfaciendo sus necesidades intelectuales porque el niño mostraba un desajuste emocional y había que atenderlo como prioridad.

El 13% sostuvo que el alumno/a tiene que aprender a esperar a sus compañeros, que esto es parte del aprendizaje, pidiéndole en definitiva que se nivele para abajo.

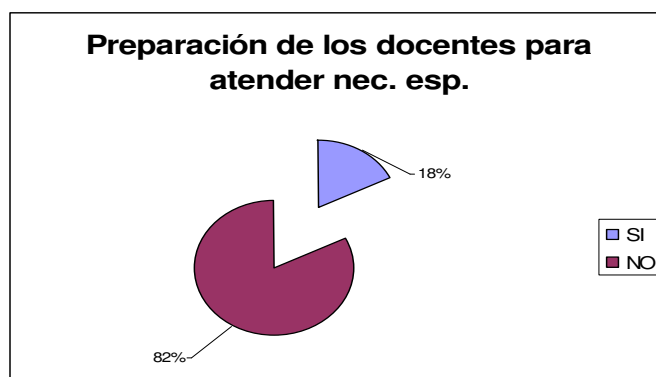


Figura 16

Sólo el 18% de los padres, manifestaron que los docentes de sus hijos habían recibido algún tipo de formación con respecto a la temática de la superdotación. Y en consecuencia, el 82% manifestó que los docentes de sus hijos no estaban preparados para afrontar una intervención escolar adecuada (figura 16).

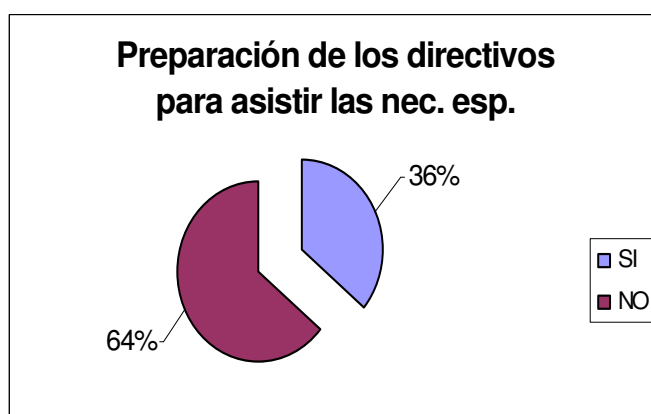


Figura 17

Sólo el 36% de los directivos, manifestaron a los padres haber recibido algún tipo de formación con respecto a la temática de la superdotación y la atención de las necesidades educativas especiales. Y en consecuencia, el 64% manifestó que los docentes de sus hijos no estaban preparados para afrontar una intervención escolar adecuada (figura 17).

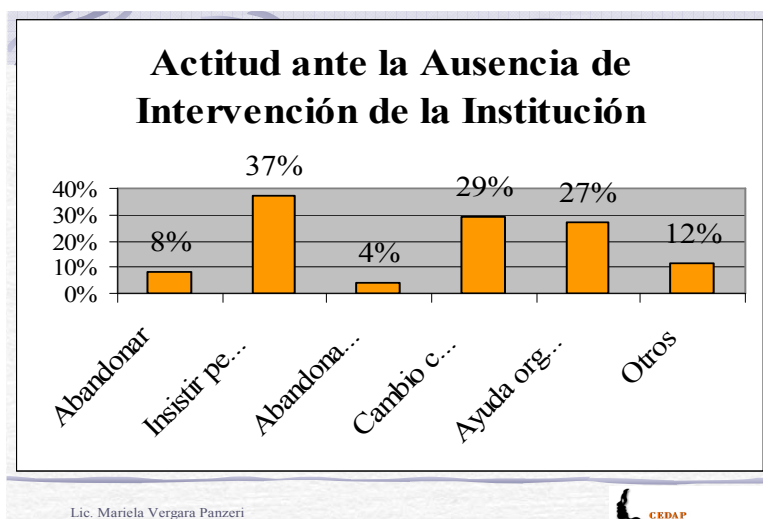


Figura 18

Ante la pregunta de cuál fue la actitud de los encuestados, como padres, ante la actitud de falta de intervención de la institución (figura 18), el 8% de los padres dejaron de intentarlo o de insistir en que se le de al niño una atención acorde a sus necesidades educativas especiales. El 37% insistió pero....

El 29% decidieron cambiar de colegio a sus hijos/as.

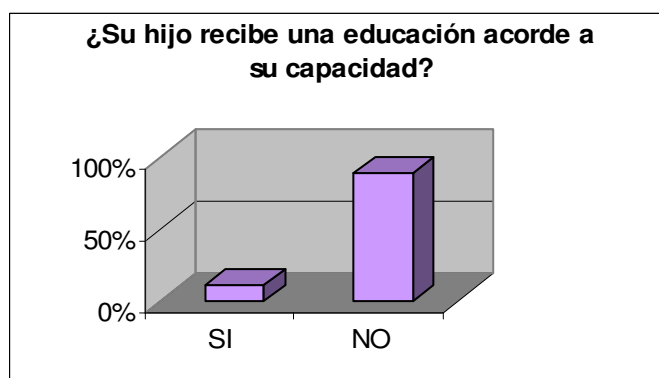


Figura 19

Ante la pregunta a los padres encuestados si consideraban que sus hijos/as estaban recibiendo una educación acorde a su capacidad, el 10% respondió afirmativamente y una mucha mayor proporción, el 90% respondió negativamente (figura 19).

CONCLUSIONES

- *Del total de chicos con características de talento un 78% fueron diagnosticados por profesionales.*
- *Las edades más convenientes para la detección son entre los 2 y los 7 años (84%).*
- *Los padres y familiares son los principales autores de la detección (77%).*
- *El 40% de las Instituciones educativas, privadas y públicas, mostraron aceptación del diagnóstico y voluntad de intervención.*
- *El 31% rechazó el diagnóstico de talento.*
- *El 29% Aceptó el diagnóstico de talento pero manifestó la imposibilidad de atención por ausencia de formación y sobrepoblación áulica.*
- *El 31% dio algún tipo de intervención escolar.*
- *Del total de diagnosticados un 31% recibió algún tipo de intervención educativa.*
 - *12% Aceleración*
 - *16% Enriquecimiento*
 - *3% Ambas estrategias*
- *Pero solo el 10% de los padres estuvieron conformes con dicha intervención.*
- *Un 27% de los padres buscaron apoyo oficial.*
- *Un 43% obtuvieron intervención del sector oficial, pero solo el 14% tuvo una implementación exitosa.*

PROGRAMAS DE IDENTIFICACIÓN E INTERVENCIÓN ESCOLAR PARA LA POBLACIÓN INTELECTUALMENTE SOBREDOTADA Y TALENTOSA EN ARGENTINA

Mariela E. Vergara Panzeri
Centro para el Desarrollo del Alto Potencial,
Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

En esta ponencia se aborda el marco legal argentino que ha cambiado recientemente a partir de la sanción, a fines de 2006, de la Ley Nacional de Educación, luego de 13 años en que estuvimos regidos por la Ley Federal de Educación. Se analiza esta nueva ley y la anterior como las bases desde las cuales parten los programas de identificación y diagnóstico de niños/as / adolescentes intelectualmente sobredotados y talentosos. Luego se abordan los programas de intervención escolar actualmente en vigencia en el país: el enriquecimiento en el aula común, la aceleración del período de escolarización (ingreso temprano a la escolaridad obligatoria o salto de años) y el agrupamiento total / parcial (escuelas exclusivas o integradoras) para alumnos con altas capacidades).

Introducción

Antes de abordar puntualmente el tema de los programas de identificación, evaluación y diagnóstico, es fundamental dar a conocer el marco legal en el que se encuentran contemplados los niños con sobredotación intelectual y talento en el país. El marco legal es la base desde la cual parten los programas de identificación y diagnóstico y luego los programas de intervención escolar y extraescolar.

Marco legal en la República 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 decía 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 de concienciación de la temática del niño/a / adolescente talentoso y sobredorado en la mayoría de los países de Latinoamérica del final del siglo XX y comienzo del siglo XXI.

Esta ley enfatizaba por primera vez 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. 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”.

Este Acuerdo establece la incorporación de los alumnos con capacidades o talentos especiales a la esfera de Educación Especial. Este ha sido un punto muy positivo a la hora de la intervención educativa, la participación conjunta de educación común y educación especial.

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.

Como sabemos toda ley es necesario reglamentarla para poder lograr que se implemente en la práctica con pautas definidas. Lamentablemente no contamos con la reglamentación de específica de este artículo de la ley. Si bien en estos años se han elaborado diversos proyectos de ley que se han presentado ante la Cámara de Senadores y Diputados de la Nación, ninguno de ellos ha sido sancionado. Algunos de ellos fueron:

- Proyecto de Ley N° S 1021 / 98, para la creación del “Programa de educación especial para alumnos y alumnas con capacidades excepcionales”.
- Proyecto de Ley N° D 3628 / 03 para la creación del “Programa Federal de Atención Educativa para Alumnos/as con Altas Capacidades”.
- Proyecto de Ley N° 2826 / 06 “Programa Nacional de Educación para Alumnos con Capacidades y/o Talentos Especiales”.
- Proyecto de Ley N° 6398 / 06 “Creación del Programa Federal de Atención Educativa para Alumnos y Alumnas con Capacidades y/o Talentos Especiales en el Ámbito del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación”.

Debemos decir que es altamente necesario generar los instrumentos legales que le garanticen al alumno con capacidades o talentos especiales continuidad en la atención de sus necesidades académicas específicas. Y no que estos alumnos estén supeditados a compromisos individuales o a las voluntades personales de aquellos que se encuentran a cargo en los diferentes niveles educativos, en los distintos ciclos lectivos.

El ciclo lectivo 2007 se inició con un nuevo contexto legal. Habiendo pasado 14 años desde la sanción de la Ley Federal de Educación, contamos con una nueva Ley, la LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL, Ley N° 26.206, sancionada en diciembre 2006.

Esta nueva ley contempla a los alumnos con capacidades o talentos especiales en el Capítulo II Disposiciones Específicas, Artículo 93, que sostiene lo siguiente: *“Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización”.*

Con esta nueva Ley Nacional de Educación, se nos plantean los mismos problemas que se planteaban con la Ley Federal de Educación, no contamos con la reglamentación que permita hacer las intervenciones educativas adecuadas con un criterio uniforme y parejo.

A continuación encontrarán un cuadro que tiene como objetivo analizar la ley anterior y la actual, sus similitudes y diferencias como para conocer en qué punto estamos en la actualidad.

Ley Federal de Educación (1993)	Ley Nacional de Educación (2006)	Modificaciones entre textos
El artículo 33 de la ley 24.195 entra dentro de la sección Regímenes Especiales	El artículo 93 de la ley 26.206 corresponde al cuerpo de la ley.	Pasa de formar parte de Regímenes especiales, a ser parte del cuerpo de la ley.
<u>ARTÍCULO 33.</u> Las autoridades educativas oficiales...	<u>ARTÍCULO 93.-</u> Las autoridades educativas jurisdiccionales...	Cambia la calificación de "oficiales" por la de "jurisdiccionales".
...organizarán o facilitarán la organización de programas a desarrollarse en los establecimientos comunes...	...organizarán o facilitarán el diseño de programas...	Sustituye el término "organización" por "diseño". Elimina el texto "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.	...para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.	Cambia la palabra detección temprana por identificación y evaluación temprana. Agrega el término orientación además de seguimiento. Agrega específicamente dos modalidades de intervención para este tipo de alumnos/as: flexibilización o ampliación del proceso de escolarización. La nueva ley tampoco habla de la ampliación de la formación de los profesionales de la educación.

En definitiva, los puntos más relevantes son:

- No circunscribe el diseño de programas para la identificación, seguimiento y orientación de los alumnos/as con capacidades o talentos especiales a los establecimientos comunes, sino que incluye la posibilidad que estos programas se diseñen en establecimientos especiales.
- Un elemento positivo es que en la misma Ley Nacional de Educación aparecen alternativas de intervención a través de programas de flexibilización escolar o de ampliación del proceso de escolarización.
- Aquí se está haciendo mención a la flexibilización escolar o aceleración en forma del ingreso temprano a la escolaridad primaria obligatoria o en forma de salto de año, y a la ampliación del proceso de escolarización a través del enriquecimiento curricular.
- Una pérdida importante es que la nueva ley en su artículo 93 no habla de la ampliación de la formación de los profesionales de la educación, algo tan básico y fundamental para la adecuada atención de este tipo de alumnos, debido al desconocimiento y prejuicios que imperan acerca del tema.

Programas de Identificación, Evaluación y Diagnóstico

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, nº 19, 1998).

Desde el punto de vista de la identificación, evaluación y diagnóstico, la Dirección de Educación Especial es la encargada de “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”.

En el año 1999 en el ámbito de la Coordinación de regímenes Especiales y Educación No Formal se abrió el Área Alta Inteligencia en la provincia de Jujuy, tomando como fundamento legal la Ley Federal de Educación nº 24.195, en su artículo 33°. Este es el primer y único, hasta el momento organismo estatal creado específicamente para brindar respuestas a la problemática de los alumnos con altas capacidades y que se extiende a todo el territorio provincial jujeño.

En lo que se refiere a la identificación, evaluación y diagnóstico, esta Área Alta Inteligencia interviene en la evaluación y diagnóstico psicológico y psicopedagógico a partir de la demanda de:

- Docentes que pudieran realizar la detección
- Padres que hayan registrado ciertos indicadores de precocidad.

Este proceso, según manifiesta esta entidad, se basa en los criterios diagnósticos de más reciente definición por parte de la comunidad científica abocada a la problemática. Esta intervención es individual.

Esta Área de Alta Inteligencia, manifestó haber atendido a una población de 108 alumnos en todo el territorio provincial (hasta octubre 2006), de los cuales un 90% manifestaban, además, algún tipo de dificultad para insertarse adecuadamente en su medio social.

Más allá del programa descrito que parte de un ámbito estatal, no contamos en otras provincias argentinas con Áreas del mismo tipo.

Las otras intervenciones para la identificación, evaluación y diagnóstico con las que contamos son en consecuencia privadas que abordan individualidades, que llegan con mayor frecuencia por detección de los propios padres o familiares y en menor medida derivados por instituciones educativas y por pediatras de cabecera de los niños.

Aún no existen proyectos de detección e identificación aplicados a un colectivo escolar en un determinado ciclo 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 contamos con una política de detección e identificación en los colegios, este proceso es llevado a cabo por especialistas en consulta. Cada lugar privado realiza la pertinente proceso de diagnóstico que luego eleva al colegio al que asiste ese individuo particular recomendando la intervención que se piensa como más adecuada.

Por otro lado, habitualmente los docentes **en el ámbito educativo público**, en la misma circunstancia planteada anteriormente, tienen como recurso derivar al niño/a / adolescente 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 (E.O.E.). Otro recurso es la derivación al Hospital Público en donde un equipo formado por psicólogos y psicopedagogos atiende al niño/a / adolescente 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 Públicas y solicitada por el colegio al que asiste el alumno, para un posible ingreso temprano¹ a la Educación Primaria Básica (primer año de EPB).

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 sobre la temática de la sobredotación y talento y mucho menos sobre 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 alumno/a 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 transmitir a sus alumnos en sus cátedras en las carreras de grado.

Como Centro privados para la Evaluación y diagnóstico en este momento contamos con el Centro para el Desarrollo del Alto Potencial, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Capital, que durante el período 2000 - 2006 informó que recibió 280 consultas de las cuales 115 niños/as / adolescentes fueron evaluados. De los 115 chicos evaluados, 101 fueron diagnosticados como niños/as adolescentes superdotados o talentosos. Esa cantidad corresponde a la siguiente distribución:

- 47 Provincia de Buenos Aires
- 45 Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Capital)
- 3 Provincia de Mendoza
- 3 Provincia de Chubut
- 2 Provincia de Entre Ríos
- 1 Provincia de La Pampa

Cabe aclarar que las evaluaciones fuera del ámbito de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires, fueron realizadas a niños/as o adolescentes que se trasladaron con sus padres a la Capital o por los profesionales de CEDAP que con motivo de viajes a las provincias para realizar capacitación o jornadas de trabajo, evaluaron a los niños en el lugar de origen.

Otra Institución privada Creaidea – Niños con ideas en Acción, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, suministró como resultados: de un total de 430 consultas realizadas en el período 2003-2005, 85 de los niños que fueron efectivamente evaluados, resultaron tener talentos o capacidades especiales.

Otra Institución que también trabaja con este tipo de población es la Fundación para la Evolución de la Creatividad y el Talento (fundada en 1992), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se encuentra en proceso de elaboración de estos datos.

Programas de Intervención Escolar para la Población con Sobredotación Intelectual y Talento

La injerencia en este tema le compete en el 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 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

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 intervenciones escolares. Estas intervenciones están en manos de los docentes de educación común con el apoyo de los equipos profesionales de educación especial. Estos son equipos de apoyo de tareas pedagógicas que están conformados, a su vez, por docentes de educación especial itinerantes y profesionales de otras especialidades, que se suman de acuerdo a las necesidades, trabajando con modalidades inter o transdisciplinarias.

Los docentes de educación especial itinerantes se denominan “recuperadores” en el caso de niños con dificultades de aprendizaje e “integradores” en el caso de los niños con altas capacidades o talentosos.

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. Los equipos transdisciplinarios de educación de la Institución

Educativa común y de la Escuela Especial elaboran y ponen en marcha el proyecto pedagógico individual (P.P.I.):

- Realizan una evaluación diagnóstica
- Formulan el P.P.I.
- Lo ponen en práctica la docente integradora quien deja lineamientos a la docente del curso.

Cabe aclarar que no es obligatoria la solicitud de intervención de la Escuela Especial correspondiente a la zona. Si bien la escuela pública solicita su intervención en la mayoría de los casos, la escuela privada puede optar por satisfacer las necesidades especiales del alumno superdotado o talentoso, a través de la intervención de equipos privados especializados en la temática.

El país ha tenido 3 tipos de experiencias de intervención en niños/a / jóvenes con talento/dotación. La decisión del tipo de abordaje apunta al desarrollo integral y armónico del sujeto. Los tres tipos de experiencias son:

- Enriquecimiento en el aula común.
- Aceleración del período de escolarización: anticipando el comienzo de la escolarización obligatoria o bien reduciendo la duración de la enseñanza primaria y secundaria básica por adelantamiento de cursos.
- Agrupamiento total / parcial (escuelas exclusivas o integradoras) para alumnos con altas capacidades).

La estrategia educativa de enriquecimiento

La estrategia educativa de enriquecimiento consiste en la adaptación curricular individual a través de la ampliación y profundización de los contenidos del currículo común. Presupone la realización de programas ajustados a las necesidades intelectuales de los alumnos, pero sin desintegrarlos de la clase.

El material o asunto puede alterarse para permitir abstracciones, complejidad, variedad, ampliación y compactación.

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 inter-áreas
- 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

3- 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:
 - Organización de los materiales

- Investigación temática
- Investigación de problemas reales
- . Es recomendada para todo tipo de alumnos.

4- 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:

- a- Proyecto de inteligencia “Harvard”
- b- Programa de enriquecimiento instrumental (FEUERSTEIN)
- c- Programa de filosofía para niños (LIPMAN)
- d- Programas de inteligencia aplicada y práctica (STERNBERG y GARDNER)
- e- Y por supuesto todas aquellas estrategias que sirvan para mejorar el rendimiento cognitivo, el desarrollo metacognitivo, el pensamiento divergente y creativo, etc.
- f- Actividades para el desarrollo socio-afectivo y de habilidades sociales.

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” en el punto 3.5 explicita el abordaje en los alumnos con altas capacidades a través de sugerencias para elaborar las adecuaciones curriculares. Estas sugerencias son:

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

La estrategia de Aceleración

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.

Los pasos a seguir para la solicitud de la estrategia de aceleración en la Dirección General de Educación de Escuelas Privadas 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 a través de informes sobre el niño de docentes y directivos. El niño no debe presentar para ello ningún tipo de problemas emocionales, ni dificultades de integración o socialización.

3. Los padres presentan una carta solicitando la aceleración de su hijo/a ante el Ministerio que corresponda.

En el caso de la solicitud de aceleración en la Dirección General de Educación de Escuelas Públicas 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 y de altas capacidades.
- 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 itinerante 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 escuelas y se realiza el correspondiente seguimiento.

Cabe aclarar que un colegio de gestión privada también puede solicitar para un alumno/a identificado con altas capacidades o talentoso, la atención de la escuela especial pública. En este caso, se solicita la intervención de Educación Especial y de la correspondiente maestra integradora.

Estrategia de Agrupamiento

Y finalmente la última estrategia de intervención escolar para atender las necesidades educativas especiales de los niños con altas capacidades es la estrategia de **agrupamiento**. En el país existe en la actualidad una única Institución escolar de agrupamiento total, el Instituto Educativo “Gifted Children” en la provincia de Salta que atiende alumnas/os con altas capacidades desde el ciclo lectivo 1994. A este establecimiento asisten en forma exclusiva niños diagnosticados como niños con altas capacidades o talentosos.

El agrupamiento parcial se da en algunas instituciones escolares donde reciben niños con necesidades educativas especiales, integrándolos en sus aulas.

A partir del año 1999, la Provincia de Jujuy cuenta en el ámbito de la Coordinación de regímenes Especiales y Educación No Formal, un Área Alta Inteligencia. Este es el primer y único, organismo estatal creado, hasta el momento, específicamente para brindar respuestas a la problemática de los

alumnos con altas capacidades y que se extiende a todo el territorio provincial.

Esta área tiene tres ámbitos de intervención: individual, familiar, escolar y social.

Ámbito individual de intervención

- Evaluación y Diagnóstico psicológico y psicopedagógico.
- Seguimiento psicológico y psicopedagógico individual: seguimiento regular del funcionamiento de los alumnos detectados en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve. La periodicidad de los mismos es establecida por las profesionales del Área en función de las necesidades de cada caso particular.
- Talleres de Reflexión para Niños: destinados a generar un espacio en donde niños y niñas con altas capacidades puedan volcar inquietudes, anhelos, frustraciones, etc. y de ese modo orientarlos en la construcción de posibles vías de concreción y/o solución.
- Talleres de Reflexión para Adolescentes.
- Talleres extraescolares para niños: de frecuencia semanal, los mismos tienen como objetivo transmitir ciertas disciplinas artísticas y / o científicas en un contexto educativo que contempla y está preparado para atender sus necesidades especiales.

Ámbito de intervención familiar

Talleres de padres: pensados para orientar la convivencia con sus hijos/as con altas capacidades, intercambiar experiencias y lograr que los padres se comprometan con la problemática.

Ámbito escolar – social de intervención

Capacitación docente “in situ”: talleres de capacitación destinados a docentes, directivos y equipos técnico-pedagógicos de instituciones educativas públicas o privadas. A través de ellos se pretende brindar herramientas básicas para favorecer la detección temprana y orientar la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas a las necesidades educativas especiales de estos alumnos. Está a cargo del equipo del Área y se desarrollan dentro de las instituciones durante la jornada escolar.

Servicio de Integración (Itinerancia): la figura de la profesora itinerante fue incorporada en el ciclo lectivo 2006 en la provincia de Jujuy. Esta figura constituye el nexo entre el Área de Alta Inteligencia y las instituciones educativas que cuentan entre su población con alumnos con diagnóstico afirmativo. Procura brindar asesoramiento y orientación a los equipos técnicos, directivos y docentes a fin de coordinar acciones para la implementación de las diferentes estrategias pedagógicas con el objetivo de optimizar el proceso de aprendizaje de estos/as alumnos/as.

Capacitación abierta: dirigidas al público en general, padres, docentes, directivos y supervisores de los diferentes niveles.

Información – divulgación

Asesoramiento institucional y trabajo en red a través de acuerdos de colaboración

Más allá del programa descrito que parte de un ámbito estatal, no contamos en otras provincias argentinas con Áreas del mismo tipo.

Las otras intervenciones escolares y extraescolares parten de iniciativas privadas que ofrecen servicios de orientación y asesoramiento, talleres para padres y para niños sobre distintas áreas de interés, servicio de apoyo y orientación escolar a directivos, profesionales y maestros.

Estas actividades son ofrecidas por escasas entidades como CEDAP, Centro para el Desarrollo del Alto Potencial (2000), Creaidea, Fundación para la Evolución de la Creatividad y el Talento (1992), todos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

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. 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.
3. Una vez alcanzado ese punto promover proyectos escolares para la adecuada atención de los alumnos superdotados o talentosos identificados.
4. 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.
5. 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.

BIBLIOGRAFÍA

Informes o documentos gubernamentales:

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999) **“El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares”** en el punto 3.5

Ministerio de Cultura y Educación - Consejo Federal de Cultura y Educación (1998). Documento para la concertación Serie A, N° 19 – **Acuerdo Marco para la educación especial.**

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Ley Federal de Educación (abril 1993) **Pacto Federal Educativo (septiembre 1993).**

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - **Ley Nacional de Educación** (diciembre 2006).

Reglamento Escolar de las Escuelas Municipales de la Ciudad de Buenos Aires (Diciembre 2000). RESOLUCION S. Ed N° 626/980. Buenos Aires: Ediciones UTE.

Proyecto de ley 3628/03 presentado en 2003 por el Diputado Osvaldo H. Rial **“Programa Federal de Atención Educativa para Alumnos/as con Altas Capacidades”**.

Proyecto de Ley 6398/06 presentado por la diputada María Carolina Moisés **“Creación del Programa Federal de Atención Educativa para Alumnos y Alumnas con Capacidades y/o Talentos Especiales”**.

A DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES

Marli Alves Flores Melo
Mestre em Educação
Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal
Brasília DF, Brasil

Colaboradora:
Professora Inez Gaspar Falcão
Especialista em Matemática

Este artigo trata de um relato experiência sobre as atividades matemáticas desenvolvidas em um programa de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação na rede pública de ensino do DF. Pela observação direta, constatamos que os alunos participantes desse programa e, com talentos em matemática, destacavam-se pelo raciocínio lógico, habilidades numéricas, pensamento visual-espacial, facilidade em interpretar situações-problemas. Verificamos ser positiva a atuação da professora do programa no papel de mediadora do conhecimento matemático ao provocar e estimular os alunos atendidos na sala de recursos. Constatamos, que esses educando na condição de aprendizes, escolhiam de forma sistematizada assuntos de matemática diversificados e de seus interesses; utilizaram processos mais investigativos para resolver questões; mostraram protocolos com representações próprias para as respostas obtidas; demonstraram independência ao substituírem as respostas fáceis por algo mais complexo e pouco explorado. Bem como, apresentaram registros com soluções inovadora para questões matemáticas conhecidas, corroborando com os preceitos teóricos da educação matemática, didática da matemática e os objetivos descritos no pilar Tipo II do “Modelo Triádico” de Renzulli.

INTRODUÇÃO

No que se refere ao ensino- aprendizagem e realização de pesquisas na área da Matemática, nos dias atuais, buscam-se novas estratégias e propostas pedagógicas contextualizadas nas novas tendências da Educação Matemática.

Nesta perspectiva, no Brasil, hoje são disponibilizados aberturas de espaços para que se discutam um ensino-aprendizagem da matemática direcionado para essas novas tendências da Educação Matemática como, por exemplo: a psicológica, a sociológica, a antropológica, a epistemológica.

Neste contexto, podemos acrescentar a História da Matemática e da Educação para nos levar a refletir sobre a visão linear e fragmentada que vivenciamos na área da ciência e nos remete a aderirmos novas posturas e mudanças de visão no que diz respeito à realidade social, a diversidade cultural, a quebra da prevalência da ciência ocidental, a análise do processo de globalização, a cultura das minorias, entre outros.

Diante do crescente desenvolvimento da Educação Matemática que também permeia a função social na escola, percebe-se ainda, que são poucas as iniciativas educacionais para o ensino-aprendizagem da Matemática direcionadas aos alunos com necessidades especiais. Dentre estes, temos acompanhado os alunos com altas habilidades com talentos para matemática em um programa da rede pública de ensino do Distrito Federal e atendido em salas de recursos constituídas como uma modalidade de atendimento educacional própria do Ensino Especial para oferecer, a estes educandos, condições pedagógicas favoráveis em horários contrários da sala de aula regular.

Neste sentido, os alunos com altas habilidades em matemática e sob a mediação de professores vêm se notabilizando ao descobrirem soluções matemáticas próprias que podem ser vinculadas ao Modelo de Enriquecimento Escolar e comparadas as teoria Didática da Educação Matemática.

No presente artigo, apresentamos algumas características de

comportamentos que identificam alunos com talentos em matemática, sinalizamos o ambiente das aprendizagens relacionado à teoria das situações didáticas, descrevemos as respostas inovadoras demonstradas por estes educandos, apresentamos algumas implicações educacionais e futuras no sentido de que se melhorem as formas mais investigativas para desenvolver o conhecimento matemático.

Identificando alunos com altas habilidades/superdotação em Matemática

Alunos que demonstram altas habilidades/superdotação em Matemática destacam-se pelo raciocínio lógico, pensamento divergente, habilidades numéricas bastante desenvolvidas, excelente memória, facilidade de compreensão abstrata, além de captar com mais rapidez as informações e demonstrarem habilidades relativas ao pensamento visual e espacial.

Normalmente, as soluções apresentadas por esses alunos são mais espontâneas e costumam ocorrer em situações atípicas e não apenas quando estão concentrados na solução de problemas matemáticos. Assim, alguns executam procedimentos que são avançados para suas idades e é comum apresentarem competências que somente serão trabalhadas nas séries seguintes àquelas que estão frequentando.

Todavia, outros com potencial matemático excepcional podem não demonstrar suas habilidades como, por exemplo, demonstrar níveis elevados de raciocínio matemático, por não conseguirem comunicar bem suas idéias, tanto na forma escrita, quanto na forma oral.

Às vezes, os alunos talentosos em matemática rejeitam métodos óbvios e respostas fáceis e optam por algo mais complexo e pouco explorado. Nesses casos, um teste formal não será suficiente para a identificação do potencial desses alunos. Para tanto é frequentemente útil para professores oportunizarem enriquecimento e atividades de extensão e observarem as respostas dos alunos em atividades desafiadoras.

Acerca disso, infere-se haver uma conexão didática a ser estabelecida quando o aprendiz passa a fixar a relação tríplice entre o professor, o aluno e o saber que identifica um contrato didático quando o foco é um conteúdo ou conhecimento matemático.

Apesar da ênfase dada a parâmetros contratuais, estes alunos também discordam da rotina vinculada às normas como cláusulas contratuais, pois são interessados em novidades e motivados a conhecer abordagens de cunho espacial, demonstram muita curiosidade em descobrir o funcionamento de engrenagens ou em outros objetos. De acordo com Winner (1998) alunos com talentos para a área das ciências exatas, também, maior satisfação em desmontar brinquedos, reafirmando a importância do lúdico para as práticas educativas que devem ser sedimentadas com estratégias pedagógicas específicas.

Por essa razão, Isso pode ser referendado pela aceitação dos preceitos da “Filosofia da Educação Matemática” que de acordo com Bicudo e Garnica (2001) é um estudo abrangente, sistemático, reflexivo e indica o caminho da investigação tal como aparece no cotidiano substituindo os métodos unilaterais da Matemática tradicional que segundo Guelli (1997) é tratada na forma do seguinte trinômio:

- definições explicadas de forma seca e precisa;
- o professor resolve, o aluno faz;
- os exercícios a serem resolvidos são sempre selecionados pelo o professor.

Comportamentos que identificam alunos com altas habilidades em Matemática

Para Daí, Fedhusen; Wood (1997) os talentos específicos em Matemática, podem ter sua origem em predisposição genética da habilidade ou facilidade numérica que aumenta, quando o indivíduo “cresce” em uma família de matemáticos. Esta predisposição genética pode motivar os jovens a se comportarem de modos diferentes, gerando reações que são percebidas positivamente pelos professores em sala de aula. Isto pode resultar em ganho de um suporte maior de oportunidades direcionadas para experiências em Matemática ou levar os jovens a buscar conhecimentos em outros ambientes e aprender com novas descobertas, realçando seus talentos em Matemática. Segundo estes autores, os alunos que demonstram maiores

aptidões em Matemática tornam-se mais valorizados em seus ambientes escolares.

A seguir, sinalizamos alguns indicadores comportamentais que servem para como características que identificam alunos que demonstram talentos para matemática.

aprendem e entendem idéias matemáticas com facilidade;

- trabalham sistematicamente e com precisão;
- são mais analíticos;
- pensam logicamente e percebem com rapidez relações matemáticas;

matemáticas;

- fazem conexões lógicas entre a teoria e prática dos conceitos;
- aplicam seus conhecimentos em contextos novos ou pouco conhecidos;

conhecidos;

- comunicam o seu raciocínio e justificam os seus métodos;
- demonstram curiosidade sobre as teorias, em geral, da Matemática;

Matemática;

- são criativos ao resolver problemas matemáticos;
- mantêm a concentração durante as tarefas mais longas e são persistentes na busca de soluções;

persistentes na busca de soluções;

- são capazes de formular problemas e desenvolvem formas diferenciadas para resolvê-los;

diferenciadas para resolvê-los;

- apresentam idéias complexas e abstratas;

Além disso, percebe-se que muitas das soluções apresentadas por esses alunos, são mais espontâneas e costumam ocorrer em situações atípicas e, não apenas, quando estão concentrados nas resoluções de problemas matemáticos. Com efeito, aponta-se a possibilidade de que durante um período de relaxamento, ou depois de se exercer uma atividade intelectual concentrada, a “mente intuitiva” possa assumir o comando de idéias criativas que podem auxiliar as conclusões matemáticas, preservando-se o significado real (Maitra; Sharma, 1999).

Por esses pressupostos, diríamos que a intervenção criativa da “mente intuitiva” quando ligada à “intuição matemática”, juntas, dão significados aos

pilares da lógica para se construírem conhecimentos matemáticos, que normalmente são calcados e despertados no pensamento de alunos de maior potencial (Poincaré apud Muniz, 2001).

Por outro lado, Silverman (1993) aponta alguns estudos relacionados a atitudes comportamentais atribuídos aos superdotados matemáticos e constatou, que estes, manifestam desde a infância certa resistência à aplicação e assimilação de novas metodologias quando são aprendizes.

Acerca disso, prevêem-se algumas interferências que podem ocorrer no relacionamento entre professores e alunos, quando estabelecem uma relação didática para a tradução da passagem do descontentamento com as formas de ser e estar no mundo, para uma forma mais altruísta, de maior integridade e compaixão.

Aqui poder-se-ia citar a “Teoria da Desintegração Positiva” proposta por Dabrowski, que parte da premissa que a estrutura emocional dos indivíduos superdotados geralmente se desenvolve a partir de valores mais altruístas e, por isso eles vivenciam a realidade de maneira mais profunda (Aspesi, 2003; Mate, 1996; O'Connor, 2002).

Para Dabrowski, as pessoas mais capazes vivenciam uma tensão interna, devido à incompatibilidade entre os seus altos valores e a demanda do ambiente e isso é positivo, pois gera o desenvolvimento da expressão autêntica do indivíduo (O'Connor, 2002).

Tal teoria pode ser relacionada especificamente quando o aluno passa a fixar a relação tríplice entre o professor, o aluno e o saber e que sugere um “contrato didático”, identificado quando um conteúdo ou conhecimento, no caso o matemático, é visado.

No entanto, teoricamente o que se define para um “contrato didático” é um conjunto de comportamentos provenientes do professor e esperado pelo aluno, e o conjunto de comportamentos do aluno, esperado pelo professor, ou seja, os participantes fazem parte daquilo que se encontra nas “cláusulas” estabelecidas em um contrato (Franchi, 2002; Pais, 2002; Silva, 2002).

Características do Ambiente e a Teoria das Situações Didáticas

Maia-Pinto (2002), em estudo realizado, constatou que não foram encontradas informações acerca de avaliações sistemáticas dos programas

brasileiros para superdotados e talentosos, apontando a necessidade de se realizar, sistematicamente, estratégias avaliativas nos distintos níveis de atendimento, de modo que os dados resultantes deste tipo de investigação possam contribuir, de maneira significativa, para a melhoria dos programas.

Esta autora avaliou as estratégias educacionais utilizadas no Programa de Atendimento aos Alunos Superdotados e Talentosos da rede pública de ensino do Distrito Federal e traçou o perfil das atividades e estratégias de ensino aplicado nas áreas acadêmicas e de talento no programa supracitado.

Além disso, Maia-Pinto (2002) apresentou alguns estudos de autores, como Bohn (2000); Hertzog; Fowler (1999), Lim (1996); Sullenger; Cashion (1997) que ressaltam a importância de se conduzir avaliações do tipo processual, nas quais se investiguem as várias etapas, procedimentos e recursos de um determinado programa.

A partir destes estudos relacionados às estratégias avaliativas, infere-se também, a importância de se implementar características de ambientes favoráveis e direcionados à aprendizagem dos alunos portadores de altas habilidades.

Neste contexto, Alencar e Fleith (2001, p. 144-145) salientam:

Quando se discutem os programas de atendimento a superdotados, há sempre referência a algumas características do ambiente que podem favorecer tanto a implementação do conteúdo, quanto aumentar a motivação do aluno e o seu interesse em prosseguir na investigação de determinados tópicos, possibilitando-lhe ainda aprender de uma forma confortável e sem maiores tensões.

As autoras também fazem referência às contribuições de (Maker apud Alencar; Fleith, 2001), que por sua vez, identificou algumas características desejáveis no ambiente no qual se dá as aprendizagens. Tais características estão também presentes na teoria das situações didáticas que Freitas (2002) afirma ser uma descrição fortemente inspirada no modelo teórico desenvolvido na França por Brousseau.

Com relação à teoria citada destacamos que ela é referência para o processo de aprendizagem matemática em sala de aula por envolver o professor, aluno e o conhecimento matemático e, assim procedimento, pode-

se também oferecer um ensino-aprendizagem com significados mais reais para os educandos. Ressaltamos que esta teoria tem muitos pontos comuns com as características desejáveis em um currículo para alunos superdotados.

A primeira delas é a aprendizagem que deve ocorrer centrada no aluno e não no professor. Assim, identifica-se o papel do professor que passa de autoridade a estimulador dos alunos, para que estes adquiram confiança em sua habilidade de julgar a adequação de suas próprias respostas. Isso pode ser indicado como uma *situação a – didática* pelo fato de representar determinados momentos do processo de aprendizagem, nos quais os alunos trabalham de forma independente e não sofrendo qualquer tipo de controle direto por parte do professor.

Segundo Freitas (2002) as *situações a - didáticas* representam os momentos mais importantes da aprendizagem do aluno quando o seu sucesso está no próprio mérito de sintetizar um conhecimento. Porém, é contrária ao que Brousseau apud Freitas, (2002) apresenta para uma *situação didática* como sendo aquela situação onde as ações cognitivas do aprendiz são guiadas por regras impostas e controladas por um educador.

Além do mais, as situações ditas *a - didáticas* seriam as ações cognitivas do aprendiz que tem como referência seus próprios valores e seus sistemas de controle interno de validação.

A segunda característica diz respeito ao encorajamento da independência e não da dependência. Cabe, ao professor, motivar e não impor possíveis soluções para os problemas discutidos, deixando o aluno escolher o que pesquisar e, ao mesmo tempo, avaliar a própria aprendizagem. Nessa escolha pessoal do aluno, identifica-se o contexto de aprendizagem de uma *situação - ação*, que pode ser demonstrada pelo aluno, por estar ativamente empenhado na busca de soluções para um problema e por ser estimulado a ter iniciativa própria.

A terceira característica envolve a promoção de uma atmosfera “aberta” na sala de aula pelo professor. Percebe-se, neste aspecto, haver uma relação direta com o clima das salas de aula pelo professor que pode ser caracterizado pela abertura, favorecendo sempre o surgimento de novas idéias e discussões exploratórias (*situação de formulação*), abrindo assim um leque para se trabalhar com criatividade.

A quarta característica diz respeito à aceitação de idéias e não ao seu julgamento. Sabemos que as idéias, muitas vezes, são apresentadas de forma incompleta, ambígua ou mesma confusa. Entretanto, o professor não deve julgar o aluno, mas auxiliá-lo exercendo o papel de facilitador de aprendizagem para que tenham condições de elaborar e clarear suas idéias. Constata-se, nesse aspecto, que caberia ao professor elaborar questões que ajudem o aluno a classificar ou estruturar melhor as suas próprias idéias que sugere uma *situação de validação*.

A quinta característica trata da alta mobilidade, ao invés da baixa mobilidade, o que sinaliza a flexibilidade e a possibilidade de os alunos se movimentarem tanto dentro como fora da sala com acesso a diferentes fontes de aprendizagem e investigação com uma variedade de materiais. Salientamos que este aspecto está diretamente ligado ao principal objetivo da Educação Matemática, em que preceitos teóricos não valorizam somente os conteúdos na sala de aula.

Ainda, identificamos haver vínculos com as atividades de enriquecimento do Tipo I, II e III, propostas no Modelo de Enriquecimento Escolar implementado no Programa de Atendimento aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentosos. Isso significa que um aluno pode construir novos conhecimentos a partir de suas experiências pessoais, interagindo com o meio, mesmo que este meio não esteja adequadamente organizado com finalidade educacional.

Pelas comparações entendemos que se faz necessário conduzir uma avaliação das estratégias pedagógicas utilizadas e relacioná-las às atividades de Matemática propostas pelos professores mediadores das salas de recursos. Assim, a avaliação torna-se imprescindível por não se encontrar informações na literatura consultada, acerca da teoria da Educação Matemática aplicadas nas práticas educativas desenvolvidas junto aos alunos com altas habilidades em Matemática e em sintonia com Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli e Reis (1996, 1997, 2000).

Por esse caminho, verifica-se que parte dos alunos desse programa sinalizou ter posturas diferenciadas fora da sala de aula regular quando demonstram independência ao solucionar problemas e desafios matemáticos com idéias mais elaboradas para obterem soluções nos exercícios propostos.

É fato, que estes alunos nas salas de recursos situam o contrato didático por distinguirem a prática pedagógica comum aos professores de Matemática que cumprem o contrato ministrando aulas expositivas e passando exercícios aos aprendizes que, por seu lado, também cumprem seu contrato resolvendo as questões como foram propostas (Brousseau apud Silva, 2002),

Ademais, percebemos haver a compreensão da transposição didática (Pais, 2002) quando se constatam que esses alunos nas salas de recursos agem de maneira diferenciada daqueles das salas de aula regular ao escolherem com total liberdade os temas de suas pesquisas matemáticas e por optarem por métodos de seus interesses expectativas de aprendizagens. Assim, acabam gerando transformações em questões matemáticas cujas soluções já eram conhecidas e corrobora com a literatura da Educação Matemática, especificamente na área da Didática da Matemática com abordagens efetivas nas Situações Didáticas (Bordet, 1997; Chevallard, 1991; Franchi, 2002; Freitas, 2002; Muniz, 2001; Pais, 2001; Parra; Saiz 1996).

A partir dessas teorias pressupomos estar em consonância com os objetivos definidos para as atividades de enriquecimento Tipo I, II e III e possível de relacioná-las em uma situação concreta como a situação de formulação (Freitas, 2002).

Portanto, os alunos com talentos em matemática ao seguirem o caminho investigativo do conhecimento matemático vem gerando registros com novas soluções para questões e situações-problemas proposto ou escolhidos por eles.

Descrição das soluções matemáticas apresentadas por alunos com altas habilidades em Matemática

As representações 1, 2 e 3, abaixo, foram geradas por alunos encaminhados para a sala de recursos do Guará - Brasília Distrito Federal e indicados para a área de matemática. Para tanto, tivemos a participação fundamental da Professora Inez Gaspar Falcão, que exerceu com excelência, o papel de mediadora do conhecimento matemático e obtivéssemos os protocolos apresentados, a seguir:

Representação 1

A demonstração 1 foi elaborada por uma aluna questionadora que tinha hábitos em discutir os resultados encontrados. Chegou à sala de Altas Habilidades no ano de 2003 quando cursava a quinta série.

Bastante compenetrada e interessada começou a estudar uma simplificação de frações como um novo processo de divisão, partindo da decomposição em fatores primos comum a dois números (dividendo e divisor).

Esse processo facilita a divisão de números com mais de um algarismo no divisor e é de muita ajuda aos alunos com dificuldade em fazer a divisão pelo processo tradicional.

Então, para efetuar a divisão, decompomos dividendo e divisor em fatores primos comuns.

Assim, $144 \div 12$ seriamos calculados pela decomposição demonstrada a seguir:

$$\begin{array}{rcl}
 144, 12 & | & 2 \\
 72, 6 & | & 2 \quad \text{MDC} = 12 \\
 36, 3 & | & 3 \\
 12, 1 & | &
 \end{array}$$

Terminada a decomposição, entende-se que se um dos quocientes for 1 (um), a divisão é exata e o outro quociente será o resultado da divisão, neste caso é 12.

Desenvolvendo pelo processo normal, teremos:

$$\begin{array}{r}
 144 \overline{) 12} \\
 \underline{-12} \quad \mathbf{12} \rightarrow \text{Quociente} \\
 24 \\
 \underline{24} \\
 \mathbf{0} \rightarrow \text{Resto (divisão exata)}
 \end{array}$$

Representação 2

A demonstração 2 foi representada por um aluno muito criativo indicado para participar do programa das altas habilidades por ser hábil em construir brinquedos com sucatas, tampas de caneta, refrigerantes e outros objetos pequenos. No entanto, suas notas no boletim escolar estavam abaixo da média nos três primeiros bimestres do ano de 2003.

Tendo a matemática como desafio começou a resolver uma expressão matemática e chegou a um resultado fracionário que devia ser simplificado. Como ele estava na quinta série, foi simplificando por 2, 3,... por ser um menino muito criativo achou o processo de simplificação muito cansativo e “chato” e passou a resolver de outra maneira, segundo ele, pelo MMC sob orientação do professor, ele chegou a uma nova visão do resultado da simplificação em fatores primos comuns.

Na mediação do conhecimento matemático com alunos com facilidade em aprender matemática, procuramos propor e explicitar algumas alternativas para desenvolver um ensino que permita ao aluno compreender a realidade em que está inserido, desenvolvendo suas capacidades cognitivas e sua confiança para enfrentar desafios para melhorar e ampliar seu processo de aprendizagem e consolidar a sua visão em novas representações ou conexões com outros conceitos.

Por isso, é fundamental não subestimar o potencial matemático, ao lançar mão dos conhecimentos dos alunos sobre o assunto buscando estabelecer relações entre o já conhecido e o novo.

Por outro lado, um conhecimento só é pleno se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem. Mesmo no ensino fundamental, espera-se que o conhecimento aprendido não fique apenas vinculado a um contexto concreto e único, mas que possa ser generalizado.

Como professores mediadores de matemática podemos fazer a análise das propostas dos alunos com comparações ao disciplinar as condições em que cada um pode intervir para expor sua solução, questionar e contestar. Orientamos e valorizamos as soluções mais adequadas e, por várias vezes, chega-se a um resultado inédito ou diferente do que é utilizado

tradicionalmente como, por exemplo, o novo processo de simplificação de frações. Processo este que foi desenvolvido a partir de uma situação problema em que um aluno da 5ª série, simplificando uma fração, em vez de usar o processo tradicional, utilizou-se de decomposição simultânea em fatores primos (como se fosse M.M.C.), de forma inusitada. Entretanto, não conseguiu concluir o processo.

Observando todo o desenrolar do processo, questionamos o porquê da referida decomposição, e o aluno, de uma maneira bem espontânea a natural, respondeu “que achava o processo tradicional longo e muito chato”. Foi então que houve a interferência da professora de matemática em entender a “sua idéia” e discutir sobre o processo iniciado pelo aluno. Explicou que “os divisores tem de ser comuns aos dois termos” e chegou-se a conclusão que nos dois processos o resultado seria o mesmo.

Veja a nova proposta para simplificar a fração 36/48

$$\begin{array}{r|l} 36, 48 & 2 \\ 18, 24 & 2 \\ 9, 12 & 3 \\ \mathbf{3, 4} & \end{array}$$

Com isso, o aluno concluiu que: $36/48 = \frac{3}{4}$

O processo se justifica porque o que o aluno fez foi procurar divisores comuns entre 36 e 48. Ao encontra um deles (por exemplo, 2) dividiu os dois números (numerador e denominador) por este divisor. Prosseguindo no processo, verificou que 2 ainda é um divisor comum, dividiu os dois números por 2, depois dividiu os novos quocientes por 3. Dessa maneira, chegou aos quocientes finais **3** e **4**, que não admitem nenhum divisor comum. Logo, eles representam o numerador e denominador da forma simplificada da fração.

Como todo processo pode e deve ser melhorado a busca por algo que facilitasse a simplificação de fração levou a professora medidora e o aluno a chegarem a esse novo procedimento, de forma mais prática e eficaz.

Em verdade, simplificar uma fração aos poucos, dividindo-se o numerador e o denominador por divisores comuns, é um processo conhecido. Entretanto, o aluno visualizou uma nova maneira, que achou mais clara, de

representar esse processo, onde não só achou o M.D.C. pelo produto dos fatores comuns, como também obteve a forma final da fração, simplificada. O importante é estimular o aluno a enriquecer suas vivências matemáticas, capacitando-o a identificar processos alternativos para a resolução de problemas matemáticos, de uma maneira que ele considere mais fácil e simplificada.

Representação 3

O aluno que desenvolveu a representação 3 chegou à sala de altas habilidades cursando a primeira série do Ensino Fundamental. Desde o início mostrava desenvoltura para solucionar situações-problemas que eram propostas pelo professor mediador de matemática da sala de recursos.

Na quinta série começou a ter interesse por matemática e queria saber mais sobre as matérias de séries mais adiantadas a que ele estava cursando.

Na sexta série pedia para resolver equações do segundo grau e já resolvia sistemas de equações com duas incógnitas. Mas, o mais interessante é que no início da sexta série quis saber sobre as regras de sinais na operação de multiplicação e divisão no conjunto dos números inteiros - \mathbb{Z} .

Durante os atendimentos na sala de recursos solicitou explicações das regras de sinais apenas uma vez e, logo em seguida, ele formulou a sua própria regra associando a adição de números pares e números ímpares.

Então, o aluno apresentou suas próprias estratégias para facilitar a compreensão das regras de sinais com números inteiros associando o sinal positivo ao número par e o sinal negativo associado ao número ímpar

nº par + nº par = nº par	+ * + = +
nº ímpar + nº ímpar = nº par	- * - = +
nº ímpar + nº par = nº ímpar	- * = -
nº par + nº ímpar = nº ímpar	+ * - = -

Diante do exposto acima, afirmamos que se estimulamos a capacidade de ouvir, discutir, escrever, ler idéias matemáticas, pensar de forma criativa,

desenvolver o pensamento indutivo/dedutivo, sempre procurando o caminho que vai possibilitar a ampliação da capacidade de generalização e deduções simples, ao mesmo tempo em que permitirá aos alunos a conscientização da importância de comunicar suas idéias com concisão. É preciso sempre ajudá-los a se adaptarem a novas situações de aprendizagem, já que ainda não têm muita flexibilidade para isso; desenvolver o trabalho matemático ancorado em relações de confiança entre o professor e o aluno fazendo com que a aprendizagem seja vivenciada como uma experiência progressiva, interessante e formativa, apoiada na ação, na descoberta e na reflexão. Ainda, conectar a realidade, tanto para extrair dela situações-problema para desenvolver os conteúdos, como para voltar a ela e aplicar os conhecimentos construídos.

Dessa forma, teremos que organizar o trabalho pedagógico para os alunos desenvolverem a própria capacidade para construir conhecimentos matemáticos e busquem com criatividade soluções diferenciadas para os problemas já conhecidos.

Enriquecendo e estendendo as experiências de alunos superdotados em Matemática

Ao analisarmos as representações matemáticas demonstradas pelos alunos com talentos para matemática, afirmamos, que os professores mediadores do programa coloquem em prática de fato os pressupostos básicos presentes nos três pilares das atividades de enriquecimento Tipos I, II e III e propostos no Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli e Reis (1996, 1997, 2000).

Para que as necessidades educacionais desses alunos sejam atendidas recomendamos aos professores mediadores que elaborem atividades que requeiram desses educandos o uso com precisão e eficácia de diversas técnicas, levando-os a um nível mais alto de abstração, priorizando as seguintes proposições:

- ter argumentos consistentes e apropriados;
- aprofundar no nível de compreensão na resolução de problemas;

- estabelecer conexões entre aspectos diferentes de Matemática;
- propor a criação de métodos próprios na resolução e soluções de problemas.

Quanto aos Professores mediadores na área de Matemática precisam ser sensíveis em relação aos seguintes pontos:

- propor atividades com metas claras e que estimulem a originalidade e encorajem a iniciativa e o comportamento pró-ativo dos alunos;
- possibilitar atividades desafiadoras de modo que; os alunos possam exercitar o pensamento observando, comparando, classificando, levantando hipóteses, criticando, interpretando e elaborando sínteses;
- ter clareza na inserção das proposições dos problemas abertos de modo que, os processos adotados possam envolver alguns dos resultados esperados, pelos alunos;
- prover, de forma prazerosa, trabalhos adicionais, de forma que não sejam vistos pelos alunos como uma sobrecarga de estudo;
- evitar que os alunos trabalhem sem assistência e direcionamento durante longos períodos nos atendimentos;
- possibilitar aos alunos nos atendimentos um de tempo para relaxar e realizar atividades descontraídas como o brincar, e/ou participar de brincadeiras coletivas;
- estar sempre motivando os alunos a interagir com os colegas nas salas de atendimento por meio do uso de jogos, xadrez, com desafios de lógica dentre outras formas.
- acompanhar o interesse dos alunos nas pesquisas de Matemática.

Uso de recursos didáticos que podem ser utilizados pelos alunos superdotados em Matemática:

- coleções de problemas desafiadores que podem ser usados como tarefas ocasionais e/ou em programas sistemáticos de enriquecimento;
- livros com recreações matemáticas;
- jogos matemáticos e de raciocínio lógico;
- livros de biografias de matemáticos famosos;
- material manipulável, tais como sólidos geométricos, régua, transferidores e compassos;
- computadores com acesso à Internet;
- *softwares* para construções matemáticas, tais como Cabri Géomètre, GeoGebra, Maple;
- participações em oficinas e concurso de Robótica;

Com relação ao uso de recursos pedagógicas que podem ser utilizados pelos professores mediadores de Matemática que atuam em sala de recursos

- motivar as participações dos alunos em competições de Matemática, como por exemplo, as Olimpíadas Brasileiras de Matemática para alunos de Escolas Públicas(OBEP) e as Olimpíadas Brasileiras de Matemática (OBM) e nas competições na própria escola;
- publicar em jornais ou boletins as novas soluções apresentadas para questões matemáticas elaborados pelos próprios alunos;
- incentivar a realização de feiras de Matemática, nas quais os alunos poderão expor seus trabalhos e pesquisas, bem como oferecer atividades lúdicas com a Matemática;
- trabalhar a mediação teórico-prática com a montagem de oficinas matemáticas;
- elaborar regras e construir jogos matemáticos inéditos;
- criar campeonatos de xadrez;
- fazer discussões com as curiosidades e desafios matemáticos;
- vivenciar com os alunos exercícios de noção de vista (visão espacial);

- desenvolver atividades que envolvam espaço e forma; cálculo e álgebra;
- propor atividades de enriquecimentos interdisciplinares com assuntos de geometria;
- apresentar e manipular jogos antigos de Matemática, como por exemplo: a torre de Hanói, nó de marceneiro, nó africano cubos, mágicos, mancalas, problema de Luca, segredo dos números, veritec, etc.
- acessar sites na internet que são exclusivos de matemática (SóMatemática etc.);
- apresentar livros e jogos que contenham adivinhações, ilusão de ótica e mágicas matemáticas.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E.M.L.; Fleith, D.S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.
- Aspesi, C.C. *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado (defendida no Instituto de Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- Benito, Y. *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1994.
- Bicudo, M.; Garnica, A.V.M. *Filosofia da Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Bordet, D. *Transposition didactique: une tentative d'éclaircissement*. Paris: DEES. n. 110, p. 45-52, 1997.
- Dai D.Y; Feldhusen, J.F; Wood, B.K. *Gifted Student Perceptions of their talents*. Gifted and Talented Internacional, 1997.
- Chevallard, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage edition, 1991.
- Franchi, A. *Considerações sobre a teoria dos campos conceituais*. In Machado, S.D. (org.), *Educação Matemática: Uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

Freitas, J.L.M. *Situações didáticas*. In Machado, S.D.A. (org.) Educação Matemática: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

Guelli, O. *Matemática: uma aventura do pensamento*. São Paulo: Ática, 1997.

Maia-Pinto, Renata Rodrigues. *Avaliação das Práticas Educacionais Implementadas em um Programa de Atendimento a Alunos Superdotados e Talentosos*. Dissertação de Mestrado (defendida no Instituto de Psicologia). Universidade de Brasília: Brasília, 2002.

Maitra, K.; Sharma, J. *Superdotación matemática explorando el marco conceptual*. Revista Ideación, Número 15, 5-10, Espanha, 1999.

Muniz, C. A. *Educação e linguagem matemática*. Módulo I - PIE. Brasília: UNB, 2001.

O'Connor, K.J. *The application of Dabrowski's theory to the gifted*. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robison & S.M. Moon. (Orgs.), The social and emotional development of gifted children. What do we know Washington, DC: Prufrock Press, Inc. ? p. 51-60, 2002.

Pais, L.C. *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Pais, L.C. *Transposição didática*. In Machado, S.D. (org.) Educação Matemática: uma Introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

Parra, C.; Saiz, I. *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Renzulli, J.S.; Reis, S.M. *El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: um plan para el desarrollo de la productividad creativa em la escuela*. In Benito, Y. (org.) Desarrollo y educación de los niños superdotados. Salamanca: Amarú ediciones, 1996.

Renzulli, J.S.; *The schoolwide enrichment model: New direction for developing high and learning*. In Colangelo, N., Davis, G.A. (orgs.). Handbook of gifted education .Boston: Allyn and Bacon, 1997.

Renzulli, J.S.; *The schoolwide enrichment model*. In Monks, F.J., Heller, K. A., Sternberg, R.J., Subotnik, R.F. (orgs.) International handbook of giftedness and talent . Oxford, 2000.

Silva, B.A. *Contrato didático*. In Machado, S.D.A. (org.) Educação Matemática: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

Silverman, L.K. *The gifted individual*. In L.K. Silverman (Ed), Counseling the gifted and talented. Denver, CO: love, p. 3-28, 1993.

Winner, E. *Crianças superdotadas*. Mitos e realidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA ALUMNOS SUPERDOTADOS: RELATOS DE EXPERIENCIAS BRASILERAS

Renata Rodrigues Maia-Pinto,
Fondo de Desarrollo de la Educación del Ministerio de Educación de Brasil
Excoordinadora del Programa de Implantación de Núcleos de Actividades de
Altas Habilidades/Superdotación de la Secretaría de Educación Especial de
Ministerio de Educación de 2004 a 2008, Brasil.

Pilmann, Mariuza C.

Excoordinadora del Núcleo de Actividades de Altas Habilidades /
Superdotación de Santa Catarina.

Ribeiro, Olzeni L. C.

Excoordinadora del Núcleo de Actividades de Altas Habilidades /
Superdotación del Distrito Federal, Brasilia.

RESUMEN

El Ministerio de Educación de Brasil implantó Núcleos de Actividades de Altas Habilidades en todos los estados brasileiros para incentivar el desarrollo de la superdotación en el sistema educacional. Tratase de una asistencia sistémica que envolvió el alumno, la escuela y la familia. Cada estado debe ofrecer espacio físico, equipo de profesores e infraestructura. Las prácticas comprenden enriquecimiento curricular, desarrollo de proyectos y oficinas de actividades. Son sugeridas asociaciones con especialistas, universidades y otros para garantizar el aumento de lo conocimiento del alumno. Cabe a los Núcleos la diseminación del tema, la formación de profesores y el involucramiento con la pesquisa educacional. Los primeros resultados indican que los núcleos están funcionando y esa mesa presenta el trabajo desarrollado por los núcleos de Santa Catarina, Distrito Federal y Recife.

El Ministerio de Educación de Brasil implantó en el año de 2005 Núcleos de Actividades de Altas Habilidades – NAAH/S en todos los estados brasileiros. La intención era incentivar la multiplicación de los servicios prestados a los superdotados e intentar garantizar la autonomía de gestión de las Secretarías de Educación en la educación de alumnos con altas habilidades. Esta implantación ha originado un movimiento social de reconocimiento de la existencia y de los derechos del alumno superdotado.

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. Los principales Marcos Legales que servirían de base para la implantación de estos Núcleos fueran la Resolución nº 2/2001, Artículo 8º, hablando que lo Estado debe prever y proveer en la organización de clases comunes: (a) servicios de apoyo pedagógico especializado en aula de recursos; (b) procedimientos, equipamientos y materiales específicos; (c) complementación o suplementación curricular y (d) profesor especializado. También, el Artículo 24 – c, garante la posibilidad de avance en los niveles de enseñanza y en los cursos a través de la verificación de aprendizaje; y el Artículo 59 – II, asegura la aceleración de enseñanza para concluir en tiempo menor el programa escolar para los superdotados (Ministerio de la Educación, 2001).

En esto sentido, los Núcleos deberían 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, diseminar informaciones y colaborar con la construcción de una educación inclusiva y de cualidad.

Para tanto, el Programa de Implementación de Núcleos de Actividades de Altas Habilidades/Superdotación previa la oportunidad de desarrollo de habilidades, potenciales, talento y creatividad. Los objetivos del NAAH/S

implican atención a los alumnos con altas habilidades/superdotación en las escuelas fiscales de enseñanza básica identificación, asistencia y desarrollo; la posibilidad de inserción efectiva en la enseñanza regular; disseminar conocimientos sobre el tema en los sistemas educacionales, comunidades escolares y Familias.

Para cumplir los objetivos de ofrecer apoyo a los sistemas de enseñanza, los NAAH/S son compuestos por las siguientes unidades de Asistencia sistemática (Maia-Pinto, 2005):

(a) Unidad de Asistencia al Profesor para viabilizar la sistematización de cursillos de formación continuada de profesores envolviendo las temáticas de identificación del comportamiento del alumno; profundización y enriquecimiento curricular; organización de los criterios para el avance y aceleración de estudios; desarrollo de las potencialidades de los alumnos en las áreas de lenguaje, artes, deportes, literatura, matemática, ciencias, física, química, biología y liderazgo, y otras áreas de predilección. Además, ofrecer soporte a los profesores de la red de enseñanza, suministrando: materiales de formación docente, recursos didácticos y pedagógicos, desarrollo de las potencialidades, desarrollo de pesquisas y estudios, servicios de itinerancia, apoyo al proceso pedagógico, orientaciones a los profesores regulares.

(b) Unidad de Asistencia al alumno para promover la identificación de las necesidades educacionales especiales de los alumnos y ofrecer asistencias suplementales como: explorar áreas de predilección, profundizar conocimientos, desarrollar habilidades, creatividad, resolución de problemas y raciocinio lógico, desarrollar habilidades socio-emocionales y motivaciones. También dar oportunidades de adquisición de conocimientos de métodos y técnicas de pesquisa y para desarrollo de proyectos.

(c) Unidad de Asistencia a la Familia con la finalidad de prestar orientación y soporte psicológico y emocional a la familia no sentido de comprender el comportamiento de sus hijos, mejorando las relaciones interpersonales e incentivando el desarrollo de las potencialidades de los alumnos. Da misma forma, organizar grupos de padres, con la orientación de un psicólogo para promover discusión de temas relacionados a las altas habilidades/superdotación.

Más allá de las unidades de asistencia fue sugerido que los núcleos establecieron sociedades con las acciones de cooperación técnica o con empresas, asociaciones, instituciones de Enseñanza Superior y de notable conocimiento en el área de altas habilidades/ superdotación, o que tengan voluntad de desarrollar pesquisas, actividades, proyectos y cursos con los alumnos, profesores y padres.

Los primeros resultados avaliativos en el inicio de 2008, indican que apenas 22 NAAH/S tenían garantías de parte de las secretarías del estado de la educación para actuar completamente. En estos 22 núcleos, 2.170 alumnos son atendidos por 284 profesores. Entre los alumnos atendidos, 82,26% realizan entre los 1º y 8º año de enseñanza básica; 13,38% realizan la enseñanza secundaria y 4,34% son alumnos de la educación infantil. Siendo 85,3% de escuelas públicas y 14,7% de escuelas privadas. Otros resultados indican que han sido ofrecidos 98 cursos para 3.345 profesores y más 42 cursos estaban planeados para el año de 2009 (Maia-Pinto, 2008). Entre estos 22 núcleos algunos han se destacado por su grande involucramiento con la cuestión de la superdotación e por la voluntad política investida.

Experiencias de Exito

En la Región Central de Brasil el Núcleo de Brasília

A seguir, serán presentadas tres experiencias bien sucedidas de organización y practica de los NAAH/S (Maia-Pinto, Pilmann, Ribeiro, y Melo, 2008). Primero, lo NAAH/S de lo Distrito Federal adonde está Brasília, la capital de Brasil. El Distrito Federal, desde 1976, creó un Programa que busca garantizar la asistencia a los alumnos portadores de altas habilidades/superdotación. Esta asistencia es ofrecida en 43 aulas de recursos repartidas en 15 unidades de la red fiscal de enseñanza y adoptó como referencial teórico la metodología de Enriquecimiento Curricular de Joseph Renzulli, que amplía las posibilidades de identificación y captación de alumnos con potencial de superdotación.

A partir del año de 2005, la SEEDF integró a su estructura de gestión del Programa el NAAH/S-DF, proyecto creado por la SEESP-MEC en 2005. Con el objetivo de revitalizar la asistencia y avanzar al nivel máximo de

desarrollo del potencial de esos alumnos, el NAAH/S-DF creó y lanzó, en diciembre de 2007, el proyecto de revitalización del programa existente hace más de treinta años.

Este proyecto, denominado “Brasilia Es, Hace y Muestra Talento”, tiene como premisa la percepción de que el espacio educacional de una secretaría es limitado frente a los recursos que el alumno superdotado necesita para generar los avances que pueden advenir de su producción. También, que la estrategia efectiva capaz de favorecer ese avance es la creación de una red de asociaciones productivas que traspase por todas las instancias del Gobierno: especialistas de las IES, gestores y profesores de la red fiscal y privada, gobernantes, parlamentares, empresarios y las propias familias de esos alumnos. Se trata de una aspiración arrojada que busca lanzar Brasilia en el escenario nacional como precursora de un movimiento contrario al desperdicio de talentos que el país insiste en no considerar en sus prioridades. Pensamiento y actitud que no son compartidos por países que se destacan por el nivel de desarrollo y crecimiento.

Por lo tanto, este proyecto, pretende dar al programa de la SEDF la posibilidad de un avance cualitativo en sus acciones y estrategias, colocándolo, de hecho, donde Brasil ya se encuentra: en posición de vanguardia en esa modalidad de asistencia a las necesidades especiales.

El NAAHS-DF ha definido como misión ser un centro de educación de talento para alumnos con altas habilidades con vistas a su identificación, rescate, producción de conocimiento y actitudes de transformación de la realidad próxima y lejana, en la visión de que el talento humano es la más pura riqueza social y la educación del talento el bien más precioso de una Nación.

De esta manera, el DF pretende avanzar para más allá de la línea que diferencia *proyectos escolares de proyectos científicos*, haciendo con que los alumnos beneficiados de hoy puedan, mañana, enorgullecer el país y ser un marco para la humanidad. Brasilia es y será vanguardia de esa iniciativa.

Con la implantación del NAAHS y de la estructura de gestión que define tres Unidades de asistencia (alumno, profesor y familia), el cuantitativo de alumnos identificados y asistidos en el DF ha avanzado de 173 (1976) para más de 2000 alumnos en 2008. Han sido formados más de 300

profesores de clases regulares y hoy están actuando cerca 60 profesores en las clases de recursos. El programa ha ganado visibilidad y ha pasado a despertar en los varios segmentos de la sociedad de Brasilia el deseo de contribuir con ese gran movimiento a favor de la inversión científica y tecnológica desde la más tierna edad.

En la Región Sur de Brasil – El Núcleo de Santa Catarina

Otra experiencia exitosa en Brasil ha sido implantada en la capital del Estado de Santa Catarina, la ciudad de Florianópolis en el Sur del Brasil. El Núcleo de Altas Habilidades de Santa Catarina ha sido implantado con lo objeto de apoyar lo Sistema de Enseñaza en la área de superdotación. Para cumplir con las líneas de asistencia a lo alumno superdotado, inviste en estudios sobre identificación y metodologías de asistencia y hace uno trabajo dirigido à elaboración de proyectos de pesquisa de acordó con lo interese de los alumnos.

Lo Núcleo actividades de altas habilidades/superdotación de Santa Catarina es parte de la Fundación Catarinense de Educación Especial. Esta Fundación es una institución filantrópica, instructiva y científica. Tiene como misión fomentar, producir y difundir los conocimientos científicos y tecnológicos referentes a la educación especial, definiendo y coordinando políticas en esa área.

El NAAH/S de Santa Catarina, basa sus acciones en los principios filosóficos de la educación inclusiva, y tiene como objetivo definir y coordinar la política atención a los alumnos con altas habilidades/superdotación. Sus objetivos específicos engloban realizar estudios, investigaciones para desarrollo de metodologías de identificación y atención; capacitar los profesionales de la educación para la atención a los alumnos y; brindar orientación y soporte psicológico y emocional a la familia. Mas allá, administrar la implantación del servicio de atención educacional especializado en el Estado; proponer acuerdos con instituciones del gobierno y no gubernamentales de forma a atender las necesidades de los alumnos y; elaborar material didáctico, técnico científico y de promoción. Al inicio de 2008 la unidad de asistencia al Alumno prestaba atención a 15 estudiantes, 13 niños y 2 niñas que realizaban de 4º a 8º de la enseñanza básica.

Para la atención as necesidades individuales de los niños fueran firmados acuerdos de cooperación con instituciones especializadas. Uno de estos con la Universidad Federal de Santa Catarina. Profesores de esta universidad brindaran dos talleres como enriquecimiento del currículo. Lo primero taller sobre Mata Atlántica: Polinizadores y Bromelias fue desarrollado en 3 etapas: (a) conferencia utilizando la película Polinizadores, abordando temas sobre flores, abejas, polinizadores insectos, bromelias y Mata Atlántica; (b) clase práctica con la observación de cajones entomológicos, pósters y flores naturales y cuestionarios y; (c) salida de Campo al área verde, donde los estudiantes observan flores, bromelias, abejas.

Lo segundo, Taller de Ajedrez tenia como objetivo presentar la práctica del ajedrez como herramienta del desarrollo cognitivo como la práctica deportiva saludable para los estudiantes de NAAH/S. De este taller, un estudiante fue seleccionado hacer parte la Academia Catarinense del Ajedrez. Otro acuerdos de Cooperación hay sido firmado con el Centro Federal de Educación Tecnológica de Santa Catarina – CEFET para el Taller Automotriz. Los talleres realizados por el CEFET tuvieron la intención de brindar a los estudiantes actividades exploratorias en diferentes áreas, con el objetivo de identificar las potencialidades y los intereses individuales para el desarrollo de investigaciones en estas áreas: mecánica industrial, meteorología, construcciones, saneamiento y gastronomía.

Uno tercero acuerdo hay sido establecido con el Espacio CRIA para talleres como (a) actividades de circo y marionetas (en este taller un estudiante se destacó en las actividades de circo, garantizándole una beca para participar en las actividades de forma sistemática). Estos alumnos participaran, ainda, de eventos como el Festival Internacional de Teatro y Animación, Concurso de poesía, Festival de Talentos.

Lo NAAH/S organizó uno seminario de las producciones realizadas en el primer semestre de 2008 para socialización de las investigaciones desarrolladas por los estudiantes presentada para familiares, amigos y directivos, en la forma comunicación verbal y en forma de pósters. Demostramos algunas investigaciones presentadas: Cuando los Dinosaurios Reinaban en la Tierra, Evolución del Voleibol, Como funciona el CD-ROM,

Libro de Cuentos Astardianos, Autos Lamborghini. Tuvimos también la presentación de vicecampeones de Karate en la categoría juvenil.

Los pronósticos para el nuevo semestre incluyen actividades de robótica con el lego educativo. Los profesores fueron capacitados en dos etapas para actuar con los estudiantes en robótica. Otras actividades planeadas son uno proyecto de reciclaje orgánico de la Familia Cáscara, desarrolla un modelo de la administración ambiental en Florianópolis / SC, con la participación de comunidad. El grupo de cooperación es compuesto por alumnos de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), responsables por la administración del proyecto, orientados por el un profesor especialista del Departamento de Ingeniería Rural. La tercera actividad es el taller Planetario en la escuela no cual los estudiantes aprenderán astronomía de una manera natural.

Con respecto al formación de profesores, el NAAH/S de Santa Catarina realizó dos cursos e conferencias alcanzando 575 profesionales en 24 Instituciones en el año de 2007 y más 395 profesionales en 13 Instituciones en 2008. Los pronósticos para el próximo año incluyen capacitación para cerca de 100 profesionales de la red estatal de educación y la implantación de 36 Servicios Especializados en Altas Habilidades/Superdotación en las regiones del Estado. Además, esta planeadas una capacitación continua para la red municipal de enseñanza de Florianópolis para cerca de 38 profesores de las clases Multimeios de la red municipal.

A Unidad de Atención a la familia, de lo NAAH/S de Santa Catarina desarrolla acciones dirigidas a la información y orientación a la familia, en lo que se refiere al comportamiento de su hijo superdotado, brindado el incremento de las relaciones interpersonales en el ámbito familiar y escolar. En 2008 han sido asistidas individualmente 9 familias y han sido conducidas reuniones generales de orientación para todas familias.

En la Región Nordeste de Brasil – El Núcleo de Recife

El tercero ejemplo exitoso se refiere a los Núcleos de Actividades de Altas Habilidades/Superdotación de Recife, en el Estado de Pernambuco, localizado en la región nordeste de Brasil tiene como principal objetivo

promover el desarrollo de los niños y de los adolescentes que demuestran talentos y capacidades, para el bienestar personal y social del individuo.

Para lo alcance de esos objetivos hay sido formado uno equipo multidisciplinar formado por psicólogo, profesores especializados en educación especial, asistente social, psicopedagogo, pedagogo, fonoaudiólogo y terapeuta ocupacional. En el año de 2006 el NAAH/S de Recife inició la atención a los alumnos con altas habilidades/superdotación con edad entre 03 a 16 años, de escuelas públicas y privadas.

Para esa asistencia, uno equipo de especialistas en educación especial organizó uno currículo diferenciado para los niño con trabajos por grupos de intereses, talleres, proyectos individuales y de grupos. Pueden participar de las actividades del NAAH/S alumnos indicados por las escuelas y por las familia. La evaluación es hecha a través del equipo multidisciplinar con entrevistas y observaciones directas en los grupos de interés. Los niños identificados participan de actividades durante uno semestre y posteriormente hay una reevaluación que incluí los productos de los niños.

Todos los profesionales del Núcleo, la familia y la escuela se encuentran envolvimos no sentido de incentivar lo desarrollo de las ideas y la creatividad de los alumnos. Entre los trabajos desarrollados por los participantes se encuentran: espacio ciencia (en cooperación con la Universidad Federal de Pernambuco), visita al jornal do comercio y talleres de temas específicos con otros alumnos y profesores.

En la música se hacen proyectos como introducción del lenguaje musical a través de sus códigos melódicos, harmónicos y rítmicos. En las artes plásticas se estimulan la autoexpresión, la capacidad creativa y socializando sus productos. También se estimula ejercicios envolviendo humor y el senso crítico a partir de guiones y personajes. En la informática son abiertos para los niños una experiencia con nuevas tecnologías, usadas como herramientas para los proyectos individuales y de grupos. Otros talleres como capoeira son ofrecidos para atractivo por causa de la musicalidad y expresiones del cuerpo, así como talleres de Lectura, Literatura, Inglés, Origami y eligen el tema con el que más se identifican, después elaboran proyectos individuales. Los principales son: “JORNAAH/S”, “Espacio Ciencia, Blog “Parques”, “Lectura do Complexo” y “As Baleas”.

El equipo del NAAH/S de Recife acredita que los superdotados están entre nosotros, aunque muchas veces se les atribuye una hiperactividad o un problema de conducta. Pero, los superdotados están asegurados por ley e principios universales de dignidad, derechos, y respeto al ser humano. Por tanto, necesitamos estar debidamente preparados para identificarlos y ayudarlos. Hasta inicio de 2008 han sido formados 262 profesores y están previstas formaciones para 200 profesores.

Conclusiones

Existen experiencias bien sucedidas como las presentadas anteriormente. No en tanto, después de la implantación de los NAAH/S verificase que algunos de esos núcleos no reciben apoyo político y no hay garantía de la continuidad de los servicios prestados (Maia-Pinto, 2008). Las administraciones de esos espacios que no fueran bien sucedidos reclaman falta de profesionales y estructura básica.

Reconocemos que la implantación de los Núcleos es uno grande paso para lo desarrollo de las políticas públicas de asistencia a los niños con altas habilidades/superdotación. Pero reconocemos, también, que han muchos desafíos para alcanzar como, por ejemplo, ampliar o número de alumnos atendidos y de profesionales especializados. Existe 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 regule y rompa obstrucciones legales y, en consecuencia, que eliminen barreras relacionadas con la atención de estos estudiantes. También, ley que preveía incentivos fiscales y financiamientos para que se puedan desarrollar proyectos avanzados de pesquisa en cooperación con las universidades, empresas, industrias e organizaciones no gubernamentales.

REFERENCIAS

Maia-Pinto, R.R. (2005): Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação: Ensaio Pedagógico. Brasília/DF: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2005, v.1. p. 72.

Maia-Pinto, R.R., Pilmann, M.C., Ribeiro, O.L.C., Melo, M. (2008): Práticas Educativas para Alumnos Superdotados: Relatos de Experiências Brasileiras. Trabajo presentado en el VII Congreso Bienal de la FICOMUNDYT, 2008, Lima.

Maia-Pinto, R.R. (2008): Assessing data of a public project on giftedness In: 11th International Conference of European Council for High Ability, 2008, Prague.

Ministerio de Educación (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

LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ADOLESCENTES TALENTOSOS QUE ASISTEN A UN PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO EN LECTURA, CON UN ENFOQUE METACOGNITIVO Y CRÍTICO

Silvia Morales Silva
Terapeuta en problemas de aprendizaje
Pontificia Universidad Católica del Perú

(Este artículo se basa en parte de la investigación presentada en el curso *Specialist in gifted education* de ECHA-Universidad Radboud de Nimega)

Esta investigación de nivel descriptivo examina el desempeño en comprensión de lectura de cuatro adolescentes talentosos durante un programa de enriquecimiento en lectura. Este desempeño es relacionado con las variables asociadas a la conducta talentosa, de acuerdo al modelo de Mönks: motivación, creatividad, alta capacidad, escuela, pares y familia. Se encontró que la escuela no satisface las demandas cognitivas ni brinda el soporte social esperado. La familia brinda el soporte social principal. La motivación, la creatividad, el alto nivel de lenguaje y de concentración de los participantes facilitan el aprendizaje. El programa de lectura es descrito por los participantes como motivador debido a los temas y la metodología; además, por la oportunidad del intercambio con pares del mismo nivel cognitivo.

El desarrollo de la conducta talentosa ha sido explicado a partir de un conjunto de rasgos del individuo y del contexto que interactúan entre sí. Algunos teóricos han planteado modelos que integran estas variables con el fin de tratar de explicar la conducta talentosa. Entre ellos se encuentran el modelo de los tres anillos de Renzulli (1990), el modelo de Interdependencia

triádica de Mönks (Mönks, Ypenburg y Blumen, 1997), el modelo de Munich desarrollado por Heller en 1990 (Ziegler y Heller, 2000) y el Modelo del desarrollo del experto de Sternberg (2000). En el modelo de Mönks - que se planteó en base al modelo de Renzulli- la conducta talentosa se explica teniendo en cuenta tres variables de la personalidad: motivación, creatividad y alta capacidad intelectual; y tres variables del ambiente: escuela, pares y familia. La motivación implica el compromiso con la tarea, asumir riesgos, tener perspectiva del futuro, planificar y anticipar. Incluye un componente emocional, pues la tarea tendrá que ser atractiva para la persona. La creatividad se refiere a la persona con apertura y receptividad a la experiencia novedosa, con fluidez, flexibilidad y originalidad de pensamiento. La alta capacidad intelectual se refiere a las personas que pertenecen al rango 5-10% superior. Relacionado a este aspecto, Sternberg (2000) incorporó en su modelo, las habilidades de aprendizaje. La coincidencia de los tres factores centrales de Mönks determina la conducta talentosa (Figura 1). Además, al considerar la triada ambiental se pone énfasis en que cada persona necesita de modelos significativos como agentes de su desarrollo. La figura social es un factor crucial en el desarrollo de las personas muy capaces. En el caso de la escuela, el profesor tendría que ser capaz de brindar la ayuda y oportunidades necesarias que permitan al alumno desarrollar su independencia, autoconfianza, interés por el aprendizaje y responsabilidad (Tourón, Peralta, y Repáraz, 1998).

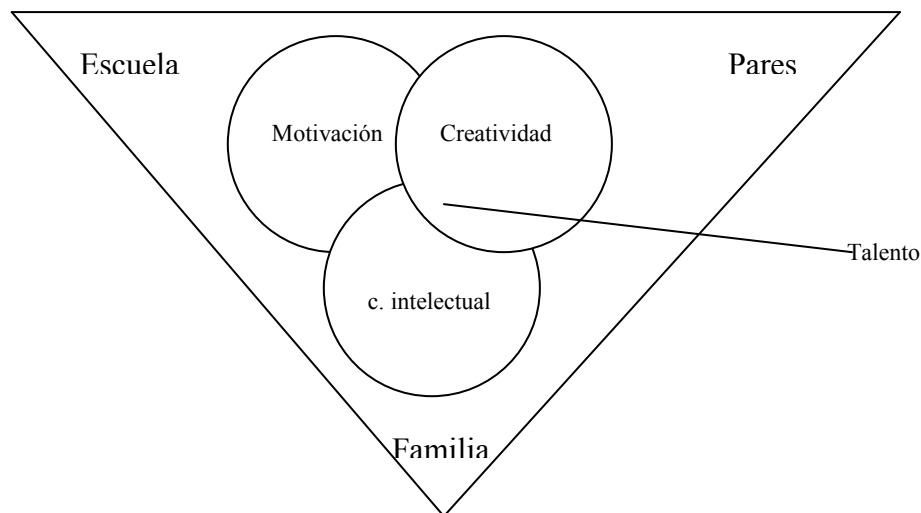


Figura 1. Modelo de Interdependencia Triádica de Mönks.

Para los adolescentes talentosos, la comprensión de lectura tiene una importancia particular: es una de las vías para acceder a la información -que es muy valorada por ellos- y es imprescindible en el período de vida que enfrentan, en el que se presentan retos académicos mayores.

La comprensión de un texto surge de la interacción entre el lector y el texto influida por el contexto temporo-espacial. Se suele estimular a través de lo siguiente: Reponder y generar *preguntas* sobre el texto; diseñar *mapas conceptuales* (Novak, 1998) que representan relaciones significativas entre conceptos de proposiciones; y abordar diferentes *tipos de textos*: narrativo, periodístico, expositivo (Condemarín, Galdames y Medina, 1995; Jolibert, 1995; Jolibert y Jacob, 1998; Ministerio de Educación, 1999).

La metacognición se refiere al entendimiento y control de conocimiento sobre los propios procesos y productos cognitivos (Flavel, citado en Garner, 1994) y otros importantes elementos del talento (Jackson y Butterfield, en Sternberg, 2000). En relación a la lectura, la metacognición implica tomar conciencia de los procesos que se activan en el momento de leer, de cómo se están llevando a cabo y la capacidad de regularlos para cumplir con el objetivo (Pinzás, 2003). Se puede estimular a través de lo siguiente (Alliende y Condemarín, 2003; Allington, 1998; Allington y Cunningham, 1996; Baker y

Anderson, en Hannah y Shore, 1995; Manzo y Manzo, 1993): técnicas de completamiento tipo *Cloze*; autorreportes; la toma de conciencia sobre la calidad de la comprensión (Ehrlich en Schnotz, 1991); el trabajo del texto con incoherencias (Pinzás, 1993); estrategias antes de, durante y después de la lectura.

Los alumnos talentosos necesitan una estimulación especial (Mönks, Ypenburg y Blumen, 1997; Touron, Peralta y Repáraz, 1999). Como afirman algunos autores (e.g., Duffy-Hester, 1999), la formación docente no ha considerado el entrenamiento para apoyar a los alumnos de altas capacidades. Este entrenamiento en el Perú se está implementando recién desde el año 2007, pero aún no constituye un programa intenso a nivel nacional y por el momento es solo vía virtual (C. Vallejos, comunicación personal, 5 de diciembre, 2007). Debido a esto, implementar un programa para alumnos talentosos fuera del horario escolar, que sea dirigido por un especialista, es una manera de ir satisfaciendo parte de esa necesidad. Ese programa debe plantearse a partir de un diagnóstico de los participantes y apuntar al desarrollo de talentos de esa población específica (Moon y Rosselli, 2000); además, y debe estar basado en una teoría del proceso intelectual (Cano y Paz, 1994).

En la presente investigación se pretende conocer cómo se da el desempeño en comprensión de lectura de cuatro adolescentes durante su participación en un programa de enriquecimiento en lectura y explorar las variables que están asociadas al desempeño talentoso en lectura, de acuerdo al modelo de Mönks.

Pregunta de Investigación

¿Cómo es el desempeño en comprensión de lectura y de factores asociados al desempeño talentoso según Mönks, de cuatro adolescentes talentosos, que asisten a un programa de enriquecimiento en lectura con un enfoque metacognitivo y crítico?

Objetivo general

Describir el desempeño en comprensión de lectura y de factores asociados al desempeño talentoso según Mönks, de cuatro adolescentes talentosos que asisten a un programa de enriquecimiento en lectura con un enfoque metacognitivo y crítico.

Objetivos específicos

Describir las características personales y de la familia de cuatro adolescentes talentosos que asisten a un programa de enriquecimiento en lectura.

Describir las características de la escuela y de los pares –enfaticando su relación con el ámbito académico- de cuatro adolescentes talentosos que asisten a un programa de enriquecimiento en lectura.

Describir la motivación y la creatividad –enfaticando su relación con el ámbito académico- de cuatro adolescentes talentosos que asisten a un programa de enriquecimiento en lectura.

Describir la capacidad de aprendizaje y lo aprendido en comprensión de lectura durante el programa de cuatro adolescentes talentosos que asisten a un programa de enriquecimiento en lectura.

Describir cómo han percibido cuatro adolescentes talentosos el programa de enriquecimiento en lectura con un enfoque metacognitivo y crítico.

Metodología

Tipo de investigación

La presente investigación fue de nivel descriptivo. A partir de la descripción de casos, se exploró el desempeño en comprensión de lectura y los factores asociados a la conducta talentosa.

Participantes

En el programa de estimulación participaron 6 estudiantes de entre los 11 y 16 años. Ellos fueron seleccionados, de un grupo de 60 escolares, en un proceso de identificación previo. El estudio de casos se realizó sólo con 4 de ellos, debido a dificultades de contacto posterior.

Instrumentos

Los *instrumentos* utilizados fueron los siguientes:

1. El programa Leer Más +. El Objetivo general del programa fue que los participantes aprendan a trabajar textos narrativos, de contenido y periodísticos desde una perspectiva metacognitiva y crítica, de modo que aprendan a detectar cuando un texto está bien construido, a responder y formular preguntas y elaborar un resumen o comentario en forma oral o escrita. El programa estuvo compuesto por diez sesiones que se llevaron a cabo una vez por semana. En la primera sesión se dio una evaluación de entrada y en la última, la evaluación final. Los temas que se trataron incluyeron los elementos indispensables de un texto, estrategias metacognitivas antes de, durante y después de la lectura, una aproximación literal, inferencial y crítica de un texto. Cada sesión duró una hora y media. En primer lugar se presentaba el tema, luego se realizaba un trabajo grupal guiado y por último, un trabajo individual, que después era revisado.
2. Portafolio para el participante. Con el propósito de archivar los trabajos y luego analizarlos.
3. Entrevista para el participante. La entrevista focalizó la motivación, la familia, los pares, la escuela y el programa.
4. Entrevista para los padres. La entrevista focalizó la motivación y el programa.
5. Historia de vida del participante. Se obtuvo información sobre las áreas evolutiva, educativa, social, crianza y vida diaria.

Procedimiento

En cuanto al *procedimiento*, después de recibir el consentimiento de los padres de los adolescentes identificados como talentosos, se llevó a cabo el programa Leer Más +. Después de cada sesión, las tareas escritas y orales de los participantes eran archivadas y analizadas para el seguimiento de sus avances. Al finalizar el programa se realizaron las entrevistas a los participantes y sus padres. Los datos obtenidos se analizaron y finalmente se

elaboraron la discusión, las conclusiones, las limitaciones, los aportes y las recomendaciones.

Resultados

En primer lugar se presentarán en cuadros los resultados descriptivos de cada uno de los cuatro participantes (cuyos nombres han sido cambiados para respetar su privacidad): Miguel, Lidia, Celso y Carlos. Luego se presentarán los resultados cuantitativos de todo el grupo.

Cuadro 1

Descripción de la Participación en el Programa de Miguel (16)

Características personales	Presenta sentido del humor y toma los problemas diarios con mucho positivismo. Se muestra abierto a lo nuevo y le gusta reflexionar sobre lo que hace. Suele abstraerse por un largo período de tiempo en alguna actividad que le interesa. Le cuesta entrar en confianza con personas que recién conoce.
Antecedentes y familia	Vive con sus padres, dos hermanos menores y su abuelo (estrato socioeconómico medio-bajo). Asiste a colegio estatal. La familia suele realizar muchas actividades donde participan todos los miembros por igual. El diálogo entre todos es una característica constante. De pequeño (3 años), Miguel acompañaba en casa a su padre a trabajar y poco a poco aprendió, casi solo, las letras.
Escuela y pares	La <i>escuela</i> no tuvo ninguna intervención en el programa de enriquecimiento de lectura. Sin embargo, Miguel siempre la tenía presente, porque es allí donde él pasaba la mayor parte de su tiempo, tanto por las clases regulares, como por los cursos extracurriculares. Tuvo que adaptarse para cumplir con todo. En cuanto a los <i>pares</i> , Miguel muchas veces se aburre con sus amigos del colegio. A veces él prefiere quedarse en casa leyendo un libro.
Motivación	Se sintió muy satisfecho con el programa. Organizó sus múltiples actividades extracurriculares de modo que no interfiriesen entre sí. Algunas veces manifestó que si pudiera elegir, preferiría asistir a una sesión del programa que al colegio. Por otro lado, los padres notaron en él un aumento de su autoconfianza, porque empezó a mostrar más seguridad para expresar sus opiniones.
Creatividad	Muestra apertura y receptividad a la experiencia novedosa, tanto por su interés por los temas que eran nuevos para él, como por la manera en que éstos fueron abordados. Le atraieron los retos que cada actividad.
Capacidad de aprendizaje y desempeño en lectura	Adecuada capacidad de aprendizaje. Sigue instrucciones y se concentra en la tarea de manera rápida. Su manejo del lenguaje, tanto oral como escrito fue efectivo. Trabaja de manera pareja, constante y a un ritmo ligeramente lento, en comparación con sus compañeros del taller. Cuando se apura, comete errores, pero luego él mismo se da cuenta y se corrige. Reflexiona sobre cada aspecto de la tarea.
Opinión sobre programa	Sintió un ambiente de confianza. Sugirió que el programa podría mejorar si brindara mayor tiempo para el desarrollo de los temas. Le pareció importante que los tipos de texto utilizados en las actividades presenten un adecuado nivel de dificultad y temas interesantes.

Cuadro 2

Descripción de la Participación en el Programa de Lidia (13)

Características personales	Responsable y muy activa. Le atrae lo nuevo. Practica varios deportes (remo, básquet, atletismo) y suele quedarse en el colegio por las tardes para los entrenamientos. Es independiente y enfrenta sola los problemas.
Antecedentes y familia	Vive con su padre (91), su madre (44) y tres hermanas mayores (19, 20 y 22 años) (estrato socioeconómico medio). Asiste a un colegio privado. Su padre es jubilado del Poder Judicial y siempre ha incentivado en sus hijas la lectura, la escritura, la buena letra y el valor de la educación. A todos en casa les gusta aprender el uso correcto de las palabras y utilizar un vocabulario especializado. A la familia en general le gustó que Lidia participara en el programa, pero no demostró mucho entusiasmo.
Escuela y pares	La <i>escuela</i> ha estado siempre presente en la vida de Lidia, porque ella suele pasar allí las mañanas, las tardes y fines de semana para cumplir con las múltiples actividades deportivas y extracurriculares. En cuanto a los <i>pares</i> , ella se relaciona de manera adecuada con sus compañeros del colegio. Tiene facilidad para comunicarse. Sin embargo, no siempre está conforme con la manera de ser de sus compañeros. Durante el programa, se adapta rápidamente al grupo, a pesar de ser la única mujer.
Motivación	Se comprometió con el programa y organizó todas sus actividades para poder cumplir con ellas (entrenamiento de básquet, voleibol y remo, los campeonatos). A veces se sentía cansada, pero esta situación no influyó negativamente en su compromiso. Al final se sintió satisfecha con lo que aprendió en el programa.
Creatividad	Ha presentado fluidez en su discurso oral, flexibilidad al responder a los nuevos conocimientos, pues ha modificado y hasta ampliado sus anteriores patrones de asimilación; y todo esto lo ha logrado más rápido que el promedio de su grupo. Casi siempre fue la primera en terminar una tarea. Demostró apertura y receptividad a la experiencia novedosa y sensibilidad hacia el detalle e inclinaciones estéticas.
Capacidad de aprendizaje y desempeño en lectura	Presentó rápida capacidad de aprendizaje, mediante sus intervenciones orales y escritas. Esto ha denotado su flexibilidad cognitiva y capacidad para generalizar los aprendizajes. Asimismo, capacidad para concentrarse. Además, es capaz de expresar sus ideas con claridad. Logra fundamentar su postura y utiliza un vocabulario amplio. Es capaz de inferir y memorizar. En el análisis e identificación de textos bien/mal redactados, Lidia se desempeñó de manera regular, similar a su grupo. Al hacer la revisión en grupo, logró construir una respuesta de manera acertada y profunda. La capacidad de síntesis se encontró por debajo de sus otras áreas. En cuanto a la aproximación metacognitiva al texto, específicamente en la formulación de preguntas antes de leer el texto, Lidia redactó pocas preguntas (tres, en comparación con las cinco de sus compañeros). Además, no abarcó muchas áreas (menos que sus compañeros). En cuanto al conocimiento metacognitivo, Lidia se desempeñó con un 76.5% de eficiencia. En el trabajo en grupo, la adolescente aprendió rápidamente el concepto. Por otro lado, Lidia no conocía los tipos de preguntas, pero captó la idea, más rápido que sus compañeros. En relación a elaborar una crítica, al inicio se percibió en Lidia cierto desconcierto, pues le resultó muy novedoso el modo de trabajar este tema.
Opinión sobre programa	El programa abarcó temas interesantes, la mayoría de ellos, nuevos para ella. Le hubiera gustado trabajar más tiempo los temas. Uno de los temas que le pareció más difícil fue el de la crítica. Está consciente de haber captado la idea, pero sin haber llegado al dominio. Asimismo, ha visto la utilidad práctica de lo aprendido; especialmente, hacer resúmenes y formular preguntas. Le pareció importante que la ayudaran a tomar conciencia de su capacidad, a tener mayor confianza en sí misma.

Cuadro 3

Descripción de la Participación en el Programa de Celso (12)

Características personales	Utiliza un vocabulario especializado. Ese es uno de los motivos por los que disfruta tanto la lectura (ha leído El Quijote dos veces): le gusta conocer nuevas palabras y luego emplearlas. Muestra dificultad para comunicarse con las personas que recién conoce. Le falta autoconfianza para poder expresar su propia opinión. Ante los problemas, suele mostrarse preocupado. Tarda en tomar una decisión. En el colegio es responsable, se lleva bien con todos y muestra un grado alto de compañerismo.
Antecedentes y familia	Celso vive con su padre (73) nacido en Lima, su madre (36) de Cusco, y un hermano menor (10 años). La familia tiene recursos económicos solo para cubrir sus necesidades básicas. Cuando los hijos están de vacaciones, pasan casi todo el día juntos, porque el padre trabaja la mayoría de los días en casa y la madre se dedica al hogar. Entonces todos preparan el almuerzo y salen a pasear. Los padres son sobreprotectores con sus hijos. Todos mostraron entusiasmo Celso fue seleccionado para el programa.
Escuela y pares	La escuela nunca ha podido satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Él siempre ha ocupado el primer puesto, sin esfuerzo mayor; y por ello, siempre ha estado buscando retos mayores. Además, Celso tampoco ha logrado a establecer vínculos profundos con sus profesores; solamente tiene algunos amigos con los que se reúne en los recreos. Así, Celso no comentó con nadie su asistencia al programa. Sin embargo, la escuela tuvo una presencia indirecta, porque de ella dependía que Celso llegara a tiempo a las sesiones del programa. En cuanto a la relación con los <i>pares</i> , Celso tiene pocos amigos del colegio. Siempre ha mostrado dificultades para relacionarse. Sin embargo, durante al programa, se le notaba cómodo en el grupo. Y al final señaló que le hubiera gustado conocer más a sus compañeros del programa.
Motivación	Se sintió satisfecho por haber sido seleccionado en el programa, porque pensaba que iba a aprender cosas nuevas; aunque temía que sea difícil. Para poder asistir a las sesiones, Celso tuvo que modificar su rutina diaria, debido a que él vivía a 1 hora y 15 minutos de la sede del programa. Y cuando regresaba a su casa, era tarde, y a esa hora tenía que empezar a hacer sus tareas. Al culminar el programa se sintió satisfecho. Le gustó aprender cosas nuevas.
Creatividad	Presentó tendencia a la apertura y receptividad a la experiencia novedosa. No solo en relación a los temas nuevos, sino a la manera de abordarlos. Se observaron fluidez y flexibilidad en su desempeño en las tareas.
Capacidad de aprendizaje y desempeño en lectura	Sigue instrucciones. Comprende de manera adecuada. Su velocidad para realizar tareas se encuentra en el promedio de su grupo. Su ritmo de trabajo es pausado, pero efectivo. Utiliza adecuadamente el lenguaje oral y escrito. Muchas veces ha necesitado que se le dé la confianza necesaria para explyarse en la fundamentación de su idea. Es capaz de organizarse adecuadamente, de manera escrita. En la actividad oral en grupo, relacionada a cambiar acciones, personajes, lugar y tiempo, en un texto dado, Celso se desempeña de manera promedio. En el trabajo con el texto periodístico, muestra su alto grado de conocimiento lexical. Se desempeña adecuadamente en el análisis e identificación de textos bien/mal redactados. Su rendimiento estuvo entre los mejores del grupo. Por otro lado, su rendimiento fue un poco bajo en el enfoque metacognitivo <i>antes de, durante y después</i> de la lectura. Los tipos de preguntas no eran conocidos por Celso. Le costó más identificar las preguntas inferenciales, como a los demás miembros del grupo. Elaborar esquemas o cuadros sinópticos fue un tema que Celso ya conocía; su rendimiento fue de los mejores del grupo, sin embargo, no logró el nivel

	máximo. Por otro lado, Celso nunca había construido una crítica constructiva. Fue uno de los temas más difíciles para él. Poco a poco, logró expresar su opinión, pero aún le faltaba fluidez en el discurso.
Opinión sobre programa	El programa le permitió tratar temas nuevos. Entre los tópicos nuevos y útiles estuvieron el enfoque metacognitivo de la lectura, elaborar fichas sobre los textos narrativo, periodístico y de contenido, y elaborar esquemas sobre un texto. El tema más difícil fue construir una opinión crítica. Al final del programa, Celso se mostró muy satisfecho. Le gustó especialmente, el enfoque metacognitivo y haber encontrado la utilidad diaria en sus nuevos conocimientos; además, el modo de enseñanza, diferente al tradicional. Le hubiera gustado que el programa incluyera más actividades lúdicas y conocer más todos los participantes.

Cuadro 4

Descripción de la Participación en el Programa de Carlos (11)

Características personales	Es muy unido a su familia. Le gusta el teatro y la música; en el colegio, forma parte de la banda. Ha sido calificado por sus profesores como un estudiante responsable. Los padres han señalado que Carlos presenta un grado alto de ansiedad ante lo nuevo y ante los problemas. Aunque no es comunicativo con personas que recién conoce, puede ser bromista.
Antecedentes y familia	Carlos vive con su padre (42), su madre (35), ambos de Ancash, y un hermano menor (7 años). La familia tiene pocos recursos económicos, ya que el sueldo del padre, como chofer de la policía, solo cubre lo mínimo indispensable. La familia suele realizar sus actividades en conjunto. A todos les gusta limpiar la casa y preparar el almuerzo juntos; asimismo, van a la Iglesia y de paseo los fines de semana. Los padres suelen dialogar con sus hijos sobre los temas de la casa. El padre constantemente lo alienta y presiona para que se comprometa seriamente en el estudio y que en el futuro llegue a ser un “buen profesional”. No valora las notas menores a 18 de Carlos; y éste se siente mal cuando las recibe. Carlos parece haber sido criado de una manera sobreprotectora. De acuerdo a los datos brindados por los padres, Carlos ha mostrado un pequeño retraso en el desarrollo motor (se demoró en aprender a mamar y a caminar). Actualmente presenta un desempeño “regular” en deportes y le gusta el fútbol y la natación. Es interesante notar que en casa se habla el español, el inglés y el quechua. Los padres, quechua-hablantes en su niñez, presentan un español no correcto, el cual ha sido aprendido por Carlos. Los padres se mostraron muy contentos cuando se enteraron de la admisión de su hijo al programa. Se comprometieron totalmente con la actividad y adaptaron su rutina para llevarlo a las clases y recogerlo (1 hora y media en bus). Al culminar el programa, los padres quisieron que su hijo continúe con otro programa más avanzado.
Escuela y pares	La <i>escuela</i> ha tenido una presencia significativa en el aprendizaje de Carlos. Si bien él es el primer alumno de su clase y la escuela no le ha brindado mayores retos cognitivos, las profesoras sí le han brindado soporte social. Especialmente la tutora y la de inglés se mostraron muy contentas por su participación en el programa y le ofrecieron ayuda. Esa respuesta fue muy importante para Carlos, porque pensaba que sus padres no podrían ayudarlo en el aspecto académico. Carlos no ha construido relaciones muy sólidas con sus <i>pares</i> . Le cuesta hacer amigos de su edad.
Motivación	Cuando se enteró que había sido seleccionado para el programa, Carlos se sintió por un lado muy alegre por haber logrado algo importante, y por otro lado, preocupado. Sintió que tenía una gran responsabilidad. Al inicio del programa, se sintió un poco extraño, debido al contacto con gente diferente (de mayor nivel socioeconómico) con la que él no estaba

	<p>acostumbrado a tratar. Poco a poco logró sentirse cómodo. Le sorprendía que, a veces, sus compañeros fueran más hábiles que él. Y generalmente, al finalizar cada sesión se sentía satisfecho en cuanto a su desempeño, porque pudo superar el reto y por la metodología empleada.</p> <p>Durante el programa se preocupó siempre por ser puntual y se volvió más responsable. Tuvo que organizarse para coordinar las actividades del colegio con las del programa. Muchas veces tuvo que quedarse a hacer tareas hasta tarde o levantarse muy temprano para estudiar dos horas antes de ir al colegio (de 5 am a 7 pm).</p>
Creatividad	Presentó apertura y aceptación de la experiencia novedosa.
Capacidad de aprendizaje y desempeño en lectura	<p>Presentaba facilidad para aprender en el colegio. Sin embargo, durante el programa de lectura seguido, ha mostrado dificultad en el manejo del lenguaje, tanto oral como escrito. En el momento de intervenir oralmente, presentaba un discurso desordenado, utilizaba los términos de manera inapropiada y no podía llegar a una idea clara.</p> <p>Asimismo, Carlos solía terminar con la tarea que se le asignaba en último lugar. Lo mismo ocurrió tanto en la evaluación de entrada, como en la de salida. En ese sentido, ha evidenciado necesitar más tiempo para asimilar un concepto nuevo, en comparación con los otros miembros de su grupo. Por otro lado, aunque siempre estuvo dispuesto a seguir instrucciones y concentrarse en la actividad, algunas veces perdió la concentración.</p> <p>En el tema de la identificación de los elementos clave de un texto (personajes, acciones, tiempo y lugar), Carlos se desempeñó de manera adecuada, pero al ordenar cronológicamente las acciones, fue el que más tiempo tardó en la tarea.</p> <p>En la tarea grupal de cambiar las acciones, personajes, lugar y tiempo de un texto dado, Carlos fue el que más errores cometió. Asimismo, también tuvo dificultades en el trabajo con el texto periodístico.</p> <p>En el análisis e identificación de textos bien/mal redactados, Carlos fue capaz de identificar los textos bien/mal redactados. En cuanto al enfoque metacognitivo para leer, al inicio, no entendió el tema y presentó muy pocas ideas. Después de la explicación, pudo aplicar lo aprendido.</p> <p>Respecto a los tipos de preguntas, Carlos contaba con muy poco conocimiento previo al respecto. No conocía los tipos de preguntas y tampoco estaba acostumbrado a formularlas. Le costó más esfuerzo identificar las preguntas inferenciales, como a los demás miembros del grupo. En la actividad, fue capaz de identificar correctamente el 82% de las preguntas.</p> <p>Le costó esfuerzo aprender a hacer esquemas y fichas; asimismo, formular una crítica constructiva. Poco a poco, entendió la idea y logró expresar su opinión, pero aún le faltaba fluidez en su discurso y solidez argumentativa. También mostró dificultad en la elaboración de esquemas.</p>
Opinión sobre programa	<p>Los temas nuevos para él fueron la identificación de los elementos clave de un texto (personajes, acciones, tiempo y lugar), ordenar cronológicamente las acciones y el enfoque metacognitivo para leer. No sabía hacer esquemas, ni las fichas del texto narrativo, de contenido ni periodístico. Asimismo, nunca había formulado una crítica constructiva y conocía poco los tipos de preguntas y las partes de un periódico. Uno de los temas difíciles fue la elaboración de esquemas y entender el vocabulario nuevo. Opinó que el programa podría mejorar si durara más tiempo y si las sesiones fueran más largas; además, si los materiales incluyeran textos con palabras menos difíciles. Al culminar el programa se sintió satisfecho porque “había desarrollado más su mente...” y creía que esa experiencia le ayudaría en sus estudios. Asimismo, le gustó la metodología empleada.</p>

Evaluación final

A continuación se presenta de manera resumida, los resultados de los logros de cada participante después del programa en el Cuadro 5.

Cuadro 5

Logros en Habilidades de Comprensión de Lectura Después del Programa

Participante	Logros	En proceso
Miguel	Idea principal, formulación de preguntas, capacidad de síntesis y crítica oral.	Análisis de los elementos clave, habilidades cognitivas y crítica por escrito.
Lidia	Idea principal, la formulación de preguntas y la capacidad crítica.	Capacidad de síntesis, habilidad metacognitiva y la redacción.
Celso	Formulación de preguntas, la habilidad metacognitiva, la capacidad de síntesis y la crítica.	Idea principal y análisis de los elementos clave.
Carlos	Formulación de preguntas, análisis de los elementos clave y la capacidad crítica.	Idea principal, la síntesis, y el uso del lenguaje, tanto oral como escrito.

La Evaluación de Entrada y de Salida

Los resultados cuantitativos de las evaluaciones de entrada y salida del programa Lectura Más+ indican la mejora en el dominio de las habilidades, en la mayoría de los temas tratados, sin llegar necesariamente a la puntuación máxima. En el siguiente Cuadro se muestran los puntajes totales de los participantes del estudio en ambas pruebas (Cuadro 6).

Cuadro 6

Puntajes de las Pruebas de Entrada (E) y Salida (S) de los Participantes

Participante	E	S
Miguel	33	34
Lidia	36	40
Celso	17.5	28
Carlos	22	30

En relación al tiempo que les tomó a los participantes las pruebas de entrada y de salida, la primera les tomó en promedio 63 minutos y la segunda, 39 minutos; esto ocurrió aunque ambas evaluaciones fueron similares.

Discusión y Conclusiones

En cuanto al aspecto social, la *escuela* tiene una presencia significativa. Los alumnos pasan muchas horas allí, compartiendo actividades con sus compañeros y los profesores. Además, exige tareas para las que los alumnos invierten tiempo fuera del horario escolar; y también ofrece cursos extracurriculares que satisfacen, en alguna medida, la variedad de intereses de los estudiantes. Sin embargo, no brinda los retos académicos ni la orientación que necesitan los alumnos; y solo en uno de los casos estudiados, los profesores ofrecen el soporte necesario. Estas carencias afectan la construcción de la independencia, el desarrollo de la madurez y a su vez, el cognitivo (Mönks, 1992; Moon, Kelly y Feldhusen, 1997), lo cual afectaría la comprensión de lectura.

En cuanto a las *relaciones interpersonales*, los dos adolescentes menores presentan dificultad para relacionarse, debido a la carencia de habilidades sociales y a la diferencia de capacidad entre ellos y sus pares, que se ponen en evidencia en cualquier situación social. Los adolescentes mayores muestran habilidades sociales satisfactorias, pero no se sienten a gusto con sus pares. Además, existe un conflicto entre la aceptación social y el desempeño exitoso, tal como lo han señalado algunos autores (Moon, Kelly y Feldhusen, 1997). Esto afecta la autoestima y el aprendizaje, al limitarse el intercambio. Se puede concluir que los participantes de este programa pudieron haber tenido mejores resultados si hubieran contado con mayor apoyo de sus pares.

En todos los casos, la *familia* constituye el principal soporte emocional y es la fuente generadora del valor de la educación. En dos casos, el padre le dobla la edad a la mamá y ambos vienen de diferentes lugares del Perú, lo que enriquece el ambiente familiar. En uno de los casos, es el pasado lleno de dificultades socioeconómicas de los padres, lo que los ha motivado a superarse a través de la educación. Por otro lado, los papás que le doblan la edad a sus esposas tienden a brindar un trato poco cálido a sus hijos. El

vocabulario que utilizan es bastante formal. Esto ha influido en el alto desarrollo del lenguaje de los hijos –elemento crucial en el desarrollo de la comprensión de lectura; asimismo influye en que ellos luzcan más maduros que sus pares. Por otro lado, ese ambiente formal ha incentivado a inhibir la expresión de emociones. En el caso de los participantes que son el hijo menor, la familia tiende a la sobreprotección. Esto afecta el desarrollo emocional de los participantes, así como su desempeño. Es importante notar que en el período que están viviendo los adolescentes, puede ser una desventaja que solo la familia sea una fuente de soporte, pues se esperaría que las amistades y la escuela tuvieran una mayor presencia, como lo han sustentado algunos autores (Cornell, 1990; Mönks, 1992).

En cuanto a las variables personales, la *motivación* resultó un elemento fundamental en el desarrollo del programa, lo cual afectó positivamente el desarrollo de la comprensión de lectura. La participación de todos los adolescentes durante las sesiones fue constante. Esto se debe a diversas causas: la atracción por los temas, el ambiente de trabajo y por el grupo en sí. Los temas que se desarrollaron fueron nuevos, retadores y se abordaron de una manera diferente a la acostumbrada; además fueron percibidos como útiles para mejorar su aprendizaje y estudio. Los temas más fáciles de asimilar fueron el abordaje de textos periodístico, narrativo y de contenido, y la formulación de preguntas. Entre los temas más difíciles estuvieron el enfoque metacognitivo y la crítica; y los considerados más útiles fueron el enfoque metacognitivo, los tipos de preguntas, la elaboración de esquemas y la crítica.

El desempeño *creativo* resultó un apoyo para el aprendizaje debido a la apertura a la novedad y flexibilidad cognitiva. La *capacidad de lectura* de los participantes dependió especialmente del desarrollo del lenguaje -factor necesario para aprender a leer (Gunning, 1992; Lerner, 1993; Perfetti y Hart, 2002)- de la concentración adecuada y del grado de motivación.

A partir de lo anteriormente expuesto se puede concluir que el estudio, al explorar a profundidad la capacidad de lectura, ha evidenciado que la escuela cumple un papel importante debido a las horas de trabajo que exige y

a las alternativas extracurriculares que ofrece; sin embargo, no satisface las demandas cognitivas y solo brinda el soporte social en uno de los casos.

Los participantes carecen de relaciones satisfactorias con sus pares, ya sea por carecer de habilidades sociales o por no encontrar afinidad con ellos. La familia es el soporte principal.

La motivación es significativa y la creatividad de los participantes facilita el aprendizaje de las estrategias. La capacidad de lectura de los participantes es favorecida por el alto grado de desarrollo del lenguaje, de concentración y de motivación.

El programa Leer Más+ presenta elementos positivos como la novedad de los temas (el enfoque metacognitivo) la metodología y los materiales; además, el agradable clima de trabajo y la oportunidad del intercambio con pares del mismo nivel cognitivo.

Dentro de las *limitaciones* del estudio, se debe tener en cuenta que la muestra con la que se ha trabajado no permite la generalización de los resultados a la población en general; se pretendió ahondar en los casos individuales, que podían aportar información válida para otros casos, en similares condiciones y/o para confirmar o incorporar alguna excepción a la teoría general. Por otro lado, las pruebas de entrada y salida del programa, no han pasado por el criterio de confiabilidad estadístico, lo cual influye en la confiabilidad de los resultados cuantitativos.

El presente trabajo constituye el primer estudio de casos, basado en el modelo de Interdependencia Triádica de Mönks (Mönks, Ypenburg y Blumen, 1997), en el Perú. Asimismo, el programa Leer Más+, constituye un material valioso para la atención a adolescentes talentosos en esta área.

Entre las sugerencias para posteriores investigaciones, se ha considerado ampliar el número de participantes que permita realizar un estudio piloto.

De otro lado, el programa podría mejorar, si se ampliara el número de sesiones por área y si se enriqueciera el material.

REFERENCIAS

- Alliende, F. y Condemarín, M. (2003): Fichas de comprensión de lectura 2. Madrid: CEPE.
- Allington, R.L. (1998): *Teaching struggling readers*. Newark: IRA.
- Allington, R.L. y Cunningham, P.M. (1996): *Schools that work. Where all children read and write*. Nueva York:Harper Collins.
- Cano, E. y Paz, A.M. (1994): Enfoque metacognitivo del aprendizaje escolar. *Revista de Psicología de la Universidad Ricardo Palma*, 6 (1), 76-83.
- Condemarín, M.; Galdames, V. y Medina, A. (1995): *Taller de lenguaje*. Santiago: Dolmen.
- Cornell, D. (1990): High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly*, 34 (4), 155-160.
- Duffy-Hester, A.M. (1999): Teaching struggling readers in elementary school classrooms: A review of classroom reading programs and principles for instruction. *The Reading Teacher*, 52 (5), 480-495.
- Garner, R. (1994): Metacognition and executive control. En R. B. Ruddel, M. R. Ruddel y H. Singer (Eds.), *Models and processes of reading* (4 ed.) (pp. 715-732). Newark, DE: IRA.
- Gunning, T. (1992): *Creating reading instruction for all children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hannah, C.L. y Shore, B.M. (1995): Metacognition and high intellectual ability: Insights from the study of learning-disable gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), 95-109.
- Jolibert, J. (1995): *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (1998): *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago: Dolmen.
- Lerner, J. (1993): *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (6 ed.). Dalas: Houghton Mifflin.
- Manzo, A.V. y Manzo, U.C. (1993): *Literacy disorders. Holistic diagnosis and Remediation*. Orlando: Harcourt Brace.
- Ministerio de Educación (1999): *Programa de articulación*. Lima: autor.

Mönks, F.J. (1992): Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 205-216). Salamanca: Amaru.

Mönks, F.J.; Ypenburg, I.H. y Blumen, S. (1997): *Nuestros niños son talentosos*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Moon, S.M.; Kelly, K.R. y J.F. Feldhusen (1997): Specialized counseling services for gifted youth and their families: a needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41 (1), 16-25.

Moon, S.M. y Rosselli, H.C. (2000): En K.A. Heller; F.J. Mönks y R.J. Sternberg y R.F. Subotnik (Eds.): *International handbook of giftedness and talent* (2da. Ed.) (pp. 499-526). Londres: Pergamon Press.

Novak, J.D. (1998): *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.

Perfetti, C.A. & Hart, L. (2002): The lexical quality hypothesis. En L. Verhoeven, C. Elbro, y P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189-213). Amsterdam: Benjamins.

Pinzás, J. (2003): *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Renzulli, J.S. (1990): A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, 63, 9-18.

Sternberg, R. (2000): Giftedness as developing expertise. En K.A. Heller; F.J. Mönks; R.J. Sternberg y R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2da. Ed.) (pp. 55-66). Londres: Pergamon Press.

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

Ziegler, A. y Heller, K.A. (2000): Conceptions of giftedness from meta-theoretical perspectiva. En K.A. Heller; F.J. Mönks; R.J. Sternberg y R.F. Subotnik (Eds.), *Internacional handbook of giftedness an talent* (2da. ed.) (pp. 3-21). Amsterdam: Elsevier.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez
Sócia fundadora e Presidente do Conselho Brasileiro para
Superdotação (ConBraSD)

INTRODUÇÃO

A produção científica relativa à área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda é muito incipiente no contexto brasileiro, embora os precursores da área tenham pesquisado e divulgado seus trabalhos a partir da década de 20-30. Há várias razões que podem ser adjudicadas a este fato, dentre elas os mitos e crenças populares a respeito, que não raramente impedem a identificação e mesmo o atendimento a estas pessoas; a falta de informação, de recursos financeiros para a Educação e, conseqüentemente, para a Educação Especial e para a formação dos professores, que se sentem incapazes de identificar e/ou atender estes alunos e a falta de estatísticas oficiais nesta área.

Desta forma, embora no exterior o tema já seja pesquisado desde finais do século XIX e, no Brasil, já tenham se passado mais de 75 anos desde sua primeira abordagem pelos pesquisadores, as investigações neste campo ainda são raridade.

O presente artigo apresenta dados que podem contribuir para a atualização de informações sobre a pesquisa e a produção científica na área de AH/SD, numa tentativa de mostrar o que tem sido feito até agora e incentivar o seu aprimoramento.

Para contextualizar a pesquisa e a produção científica, é importante conhecer um pouco da história das AH/SD no Brasil, tanto no que se refere aos avanços na legislação educacional, quanto ao movimento de defesa de

direitos destas pessoas na sociedade civil, âmbitos que influenciaram e também foram influenciados pelas pesquisas e a produção científica.

O conhecimento sobre AH/SD, como em qualquer outra área se evidencia em três âmbitos: os eventos científicos, a pesquisa e as publicações, todos muito escassos. Para os levantamentos aqui apresentados, foram utilizadas as próprias publicações da área, as informações disponibilizadas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e dois bancos de dados - o Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior, que reúne os resumos das teses, dissertações e monografias de cursos Profissionalizantes defendidas durante 21 anos (1987-2006) e os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, durante os últimos 15 anos (1991-2005), no Grupo de Trabalho 15 (GT-15) que trata especificamente da área de Educação Especial.

OS AVANÇOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A política educacional brasileira, no que se refere às AH/SD, só começa a engatinhar na década de 70. O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 20 de dezembro de 1961 (Lei 4024) incluía só de forma implícita os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, ao garantir a educação aos 'excepcionais' (Art. 88 e 89).

Dentre as primeiras iniciativas oficiais neste campo, destaca-se a criação, em 1967, de uma Comissão do Ministério de Educação encarregada de estabelecer os critérios para a identificação e atendimento aos superdotados, mas será a década seguinte que presenciara a deflagração do movimento em prol das Pessoas com AH/SD, tanto do ponto de vista legal quanto da pesquisa acadêmica.

Somente na LDB de 1971 (Lei 5692), aprovada em 11 de agosto do mesmo ano, a inclusão nas letras da lei fica explícita, por primeira vez, no Artigo 9º, que diz:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971,s. p.).

O atendimento aos alunos ‘superdotados’ é abordado por três Pareceres do Conselho Nacional de Educação: o Parecer 255, de 09 de março de 1972, que reconhece os alunos que revelam talento especial e defende a não existência de barreiras entre séries escolares; o Parecer N° 436, de 09 de maio do mesmo ano, que admite matrícula condicional de aluno superdotado em curso superior antes da conclusão do segundo grau; e o Parecer 681, de maio de 1973, que estabelece que o Conselho Nacional de Educação “*fixará o conceito e as formas de apurar o superdotado*” (BRASIL, 1995, p. 10).

Esta ‘inclusão’ legal é acompanhada pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao MEC, em 1973, que procura apontar ações educativas e financiar as iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência e às pessoas com altas habilidades/superdotação.

As novidades importantes da década de 80 incluem a Portaria n° 69 de 28 de agosto de 1986, que define o termo Superdotado e suas características; e o Parecer 711/87, de 02 de setembro de 1987, que estabelece Ações de Atendimento ao Superdotado (BRASIL, 1995). Em 1986 o CENESP é extinto e substituído pela então SESPE, Secretaria de Educação Especial.

No ano de criação, a SESPE publica os Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (1986), com um volume dedicado à Área de AH/SD e as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos, reeditados em 1995.

É importante salientar que, em 1993, ocorreu o encontro de trabalho para discutir e elaborar a Política Nacional de Educação Especial, em Brasília, com participação ativa de pesquisadores da área de AH/SD, e que resultou no primeiro documento deste gênero que avança nesta área,

incluindo este aluno explicitamente na definição de Pessoa Portadora de Necessidades Especiais (BRASIL, 1994, p. 22):

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].

Este avanço que se origina na Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é um dos países signatários, comprometidos a implementar os princípios da educação inclusiva proposta pelo documento internacional, que também define os ‘superdotados’ entre as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, fica plasmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que dedica um Título específico à Educação Especial equiparando os superdotados às pessoas com deficiência, no que se refere a este direito.

Deve ser reconhecido, entretanto, que o avanço maior acontece na primeira década do novo milênio, quando o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal Nº 10.172, em 09 de janeiro de 2001, determina a implantação do atendimento aos alunos com AH/SD, intenção que fica plasmada nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, que reúnem o Parecer 17 do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução Nº 2, de 09 de setembro de 2001.

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial estabelece uma parceria com a UNESCO e o FNDE para implantar os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S nos 26 estados e no Distrito Federal. Esses núcleos têm diferentes níveis de funcionamento, pautados pelo desenvolvimento prévio de cada estado em relação à identificação e ao atendimento aos alunos com AH/SD, mas constituem centros de referência importantíssimos para o avanço da política educacional para estes alunos.

Finalmente, em 07 de janeiro de 2008, foi entregue ao Ministro de Educação a Nova Política Nacional de Educação Especial (MEC, 2008) na perspectiva da Educação Inclusiva, que define os alunos com altas habilidades/superdotação como aqueles que “*demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual,*

acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (p. 15). Esse documento deverá produzir alterações na legislação de Educação Especial brasileira.

Apesar do processo ainda estar bastante lento, principalmente devido às diferenças regionais em relação ao tema, parece que finalmente, o Brasil implanta uma política pública para o atendimento às AH/SD que visa a atender às demandas que a sociedade civil vem reivindicando há tanto tempo.

O MOVIMENTO DA SOCIEDADE CIVIL

O movimento pela defesa dos direitos das Pessoas com AH/SD começa a se consolidar na década de 70, partindo da iniciativa de profissionais e pesquisadores da área. A fundação da então Associação Brasileira para Superdotados, em 1978, com seis seccionais nos estados de Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, além da sede nacional, no Rio de Janeiro (ABSD-RS, 2000), é o primeiro passo neste sentido.

No ano 2003 é fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), que substitui a antiga Associação Brasileira para Superdotados, que deixara de ter representação nacional, ficando como entidade representativa apenas para o estado do Rio de Janeiro. As demais seccionais que formavam parte da antiga ABSD agora constituem entidades estaduais, sendo quase todas filiadas ao recém criado ConBraSD. Nesta década, novas entidades estaduais são fundadas em Pernambuco, Piauí e São Paulo, o que somadas às já existentes em Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Goiás e Paraná totalizam 9 estados com representações da sociedade civil.

As atividades destas instituições têm contribuído muito, não somente nas reivindicações que promoveram o avanço da legislação federal e estadual e da implantação de uma política pública de atendimento, mas também com a intervenção direta na formação de professores e na produção científica.

A grande maioria destas entidades conta com conselhos técnicos integrados por profissionais e pesquisadores da área e tem promovido - e inclusive desenvolvido – atividades de informação, formação e de pesquisa. A título de exemplo, a Associação Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação (ABAHSD) de Espírito Santo tem ministrado, entre outros, um Curso a distância para instrutores do SENAI e, no Rio Grande do Sul, a Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD) tem assumido a formação de docentes, atingindo mais de 500 educadores do Sistema de Educação em todo o Estado do Rio Grande do Sul. Em 2001, a entidade fundada em 1981, realizou o primeiro Estudo de Prevalência de Alunos com Indicadores de AH/SD do País, estabelecendo o índice de prevalência para o Estado do RS e, em maio de 2006, elaborou o primeiro livro totalmente dedicado à área, intitulado “Altas Educação e Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas”, organizado pela professora Soraia N. Freitas e editado pela Universidade Federal de Santa Maria. Além disto, a entidade promove, bienalmente, o Encontro Estadual Repensando a Inteligência e o Congresso Mercosul sobre Altas Habilidades (a cada quatro anos) que visam a divulgar a produção científica e as práticas educacionais na região, com recursos de subsídios públicos e em parcerias com instituições públicas, privadas e de ensino superior. Esta associação lançou, em 2007, um Ciclo de Estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação, que tem encontros mensais durante todo o ano, discutindo, a cada encontro um tema relacionado à área.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA

Os eventos técnico-científicos

Os 42 eventos técnico-científicos da área realizados no Brasil até a data têm sido fruto, quase que exclusivamente, do esforço das associações representativas, que têm procurado a parceria dos órgãos educacionais do País e de instituições de ensino superior e/ou da iniciativa privada, para sua consecução, o que comprova a importância da sociedade civil no desenvolvimento científico da área (Ver Gráfico 1).

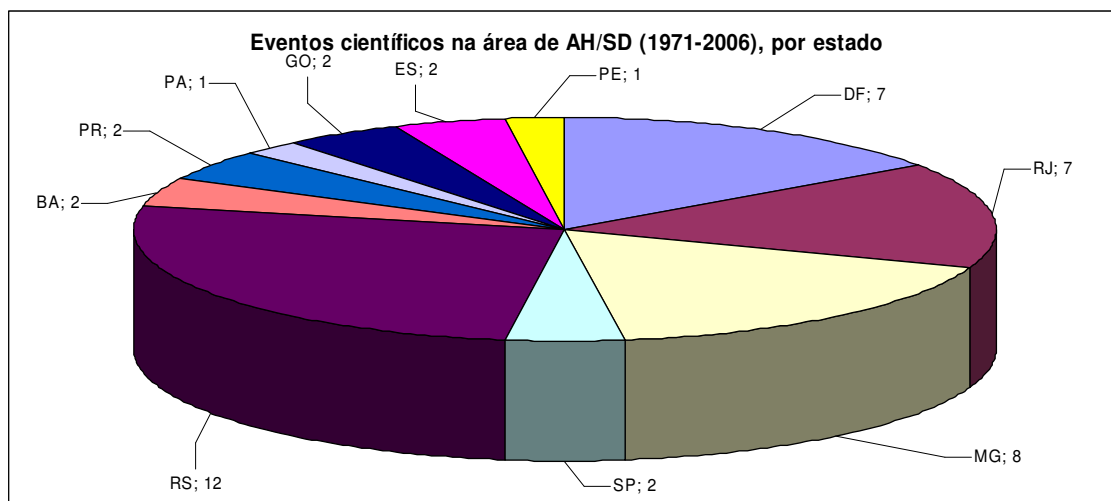


Gráfico 1 - Eventos científicos na área de Altas Habilidades/Superdotação ocorridos entre 1971 e 2006, por estado sede

A década de 70

O primeiro Seminário Nacional sobre Superdotados, realizado na Universidade de Brasília, em 1971 abre um período de grande movimentação e produção científica na área.

As conclusões e recomendações desse seminário não diferem muito das que ainda hoje são feitas pelos especialistas e pesquisadores da área: definição de conceitos, adoção de práticas educativas, aprimoramento da legislação, desenvolvimento de bases de dados, destinação de recursos financeiros, formação de docentes, incentivo à pesquisa e inclusão do tema nas linhas de pesquisa de graduação e pós-graduação, entre outras.

Uma intensa agenda de eventos [Encontro de Especialistas na Área de Superdotados (1974); Semana de Estudos sobre Educação Especial dos Superdotados, em colaboração com a UFRJ, e Seminário sobre Técnicas de Enriquecimento de Currículos para Superdotados, juntamente com o Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte (1975); II Seminário Nacional sobre Superdotados (Rio de Janeiro, 1977) e III Seminário Nacional sobre Superdotados (São Paulo, 1979)] (NOVAES, 1979, PÉREZ, 2004) indica o crescente interesse na área.

A década de 1980

Nos anos 80, o Seminário Nacional sobre Superdotados mantém sua periodicidade bienal, realizando sua 4ª edição em Porto Alegre (1981); a 5ª, em Salvador (1983); a 6ª em Belo Horizonte (1985), a 7ª em Curitiba (1987) e a 8ª em Belém (1989). Entremeados a esse evento de caráter nacional, ocorrem outros eventos que também congregam pesquisadores de vários estados brasileiros (Encontro Técnico-Científico da ABSD (Rio de Janeiro, 1986 e Porto Alegre, 1988), I Simpósio Brasileiro de Museus para Educação de Superdotados (Rio de Janeiro, 1988), Seminário Profissionalização e Inserção no Mercado de Trabalho do Superdotado (Rio de Janeiro, 1988), Encontro de Goiânia (1988), I Encontro de Brasília sobre Superdotados (1988), Fórum Fluminense: A Superdotação nos Processos Reabilitação (Rio de Janeiro, 1989), sempre com o apoio de universidades públicas e privadas e/ou Secretarias de Educação e da SEESP/MEC.

A década de 90

Nesta década, o Seminário Nacional de Educação e Superdotação (anteriormente Seminário Nacional sobre Superdotados) realiza a sua 9ª edição em Goiânia (1991), a 10ª em Vitória (1994), a 11ª no Rio de Janeiro (1996) e a 12ª em Brasília, juntamente com o Congresso Internacional sobre Superdotação e o III Congresso Ibero-Americano sobre Superdotação (1998), por primeira vez sediado no Brasil. Também ocorrem a 3ª (São Paulo, 1990), 4ª (Salvador, 1991) e 5ª (Recife, 1993) edições do Encontro Técnico-científico; e o I, II e III Encontro Nacional sobre Educação de Bem-Dotados, em Lavras, MG (1994, 1996 e 1999), assim como o I Encontro Estadual Repensando a Inteligência, que ocorreu em Porto Alegre, em 1996.

O novo milênio

Na primeira década do novo milênio (até 2006), os eventos científicos realizados na área foram, em nível nacional, a 4ª (2000) e 5ª (2002) edições do Encontro Nacional de Bem-Dotados e Talentosos, em Lavras; o XIII Seminário Nacional da Associação Brasileira para Superdotados (Porto Alegre, 2000); e o 1º e 2º Encontros do ConBraSD (Brasília, 2003 e 2006) (a 3ª edição ocorrerá este ano de 2008, em Porto Alegre, RS). Também foram realizados o I

Seminário Estadual de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, em Vitória (2002); e, em Porto Alegre, o I (2000) e II (2004) Congresso Mercosul sobre Altas Habilidades, o 2º (2000), 3º (2002), 4º (2004) Encontro Estadual Repensando a Inteligência, o I Congresso de Jovens Portadores de Altas Habilidades (2000) e o I Seminário Estadual de Políticas Públicas para as Altas Habilidades (2002). A 5ª edição do Encontro Estadual foi realizada em 2006, em Santa Maria, com o apoio do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sendo que a 6ª edição e a 3ª edição do Congresso Mercosul sobre Altas Habilidades ocorrerão em Porto Alegre, em 2006. Em 2007, também ocorreram o 1º Congresso Paulista para Altas Habilidades e Superdotação, em São Paulo, e o I Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFRP, em Curitiba.

A evolução progressiva do número de eventos, ao longo destas três últimas décadas, reflete a importância que a área vem adquirindo, tendo passado de 5 eventos, na década de 70, para 12, na década e 80, 13 na de 90, e 16 eventos, nos oito primeiros anos da primeira década do novo milênio.

É importante registrar que a produção brasileira nesta área também tem se feito presente em eventos internacionais, como a World Conference for Gifted and Talented Children, organizada pelo World Council for Gifted and Talented Children e o Congreso Iberoamericano, organizado pela Federación Iberoamericana do World Council for Gifted and Talented Children. Especialmente no ano de 2001, a 4ª edição do evento, realizada em Barcelona, contou com um grande número de trabalhos de pesquisadores brasileiros e na 6ª edição, realizada em 2006, em Mar del Plata, Argentina, o evento teve apoio de diversas entidades brasileiras da área, como o ConBraSD, AGAAHSD, ABAHSD; instituições de ensino superior, como a UnB (DF), a UFLA (MG) e do MEC. O evento contou com a participação significativa de profissionais brasileiros no seu Comitê Científico e Organizador e entre os palestrantes (9 das 28 conferências, 8 das 30 comunicações e 2 participantes no Simpósio de encerramento, no qual participaram representantes de 5 países, além de 4 dos 9 pôsteres), sendo destacada por seu elevado nível científico. A 6ª edição do evento ocorrerá em 2008, em Lima, Peru.

Pesquisas e publicações

É difícil fazer um levantamento fidedigno e completo da pesquisa e produção científica no Brasil, devido à variedade de veículos de publicação em que os trabalhos podem ter sido apresentados, e a falta de informações sobre a literatura publicada. Mesmo assim, é possível apresentar algumas informações que, sem pretender que sejam completas, permitem avaliar a trajetória neste sentido.

As primeiras iniciativas – 1920-1970

Segundo Novaes (1979), em 1924, o psiquiatra e pedagogo Ulysses Pernambuco apresentava um relatório recomendando a seleção e educação dos ‘bem-dotados’, diferenciando-os das crianças precoces.

Helena Antipoff, que chega ao Brasil em 1929, traz consigo a sua experiência nas investigações sobre a inteligência na Suíça, começando as pesquisas na área, que juntamente com as que ocorrem em 1929-31, no Instituto de Psicologia de Recife, com a aplicação de testes para a identificação destes alunos entre estudantes do Ginásio Pernambuco, da Escola Normal de Pernambuco e da Escola Normal Pinto Júnior, constituem as pesquisas pioneiras na área de AH/SD, no Brasil. As pesquisas de Antipoff com alunos ‘bem-dotados’ continuam por muitos anos, especialmente na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, em 1945, e na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais, em 1962 (NOVAES, 1979; PÉREZ, 2004).

Leoni Kaseff e Estevão Pinto assinam as primeiras publicações brasileiras na área. Em 1931, Kaseff publica ‘Educação dos Supernormais’, e profere uma conferência sobre o tema Seleção e Educação dos Supernormais no II Congresso Nacional de Educação, realizado em São Paulo, enquanto que Pinto edita ‘O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes’, em 1932, e ‘O Problema da Educação dos Bem-dotados’, em 1933 (NOVAES, 1979; PÉREZ, 2004).

A produção científica acadêmica, na década de 70, conta com mais de 50 publicações, principalmente artigos em revistas e Anais de eventos. Nessa década, apenas 3 livros foram publicados: ***Psicologia dos superdotados***, de

Rosemberg, 1973; ***O aluno bem-dotado***, de Scheifeld, 1976; e ***Desenvolvimento Psicológico do Superdotado***, de Novaes, 1979.

Em 1979, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro cria o primeiro Curso de Mestrado em Educação especial do superdotado.

A década de 80

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), juntamente com o CENESP, criam o Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem-dotados da 4ª a 8ª séries do 1º grau (1980) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul oferece o Curso de Especialização em Educação Especial do Superdotado, em 1981, iniciativas depois descontinuadas.

Os livros publicados nesta década foram apenas quatro: ***Os superdotados***, de Salles, 1982; ***Psicologia do Superdotado***, de Alencar, 1986; ***Uma bibliografia anotada - Artigos dos Anais dos Seminários da ABSD***, da ABSD, 1987 e ***Superdotados: Quem são? Onde estão?***, organizado por Santos, 1988.

A década de 90

Quatro novos livros são publicados: ***A educação dos bem-dotados***, de Antipoff, 1992; ***Superdotados e psicomotricidade: um resgate à unidade do ser***, de Prista, 1993; e ***Nos bastidores da inteligência***, de Mettrau e ***Talento e Superdotação***, de Novaes, ambos em 1995.

Nessa década, marcada pelo impacto da Declaração de Salamanca e da promulgação da LDB, também foi iniciado o Projeto de Pesquisa Da identificação à orientação de alunos portadores de altas habilidades (1999), na UFSM, coordenada pela Profª Drª Soraia Napoleão Freitas e financiado pelo PIBIC/CNPq, que continua se desenvolvendo até a data.

O novo milênio

A partir de 2000, a área toma um fôlego maior na produção científica, talvez ancorada pela promulgação da Lei 10172/01 (Plano Nacional de Educação) e pelas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, que já não deixam dúvidas quanto à obrigatoriedade de atendimento educacional, pelo crescimento do movimento de defesa dos direitos das PAHs e a

fundação do ConBraSD, e pelo início de formações específicas promovidas tanto pelos órgãos públicos (embora ainda muito timidamente) quanto por instituições da sociedade civil como as Associações estaduais e a abertura das linhas de pesquisa de algumas universidades ao tema.

No novo milênio, tem aumentado consideravelmente o número de publicações de artigos em revistas especializadas e de livros brasileiros, talvez pela demanda que aumenta progressivamente pela maior visibilidade do tema, que agora é ponto obrigatório nas formações de Educação Inclusiva, embora ainda seja muito escassa a literatura em português.

Dez livros foram lançados no que vai desta década: ***Educando os mais capazes: Idéias e Ações Comprovadas***, de Freeman e Guenther, 2000; ***Desenvolver capacidades e talentos***, de Guenther, 2000; ***Inteligência: patrimônio social***, organizado por Mettrau, 2000; ***Criatividade e Educação de Superdotados***, de Alencar, 2001; ***Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento***, de Alencar e Fleith, 2001; ***Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas***, organizado por Freitas, 2006); ***Talento e superdotação: problema ou solução?***, de Sabatella (2005); ***Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores***, organizado por Alencar e Fleith (2007); e a coletânea, composta por 3 volumes ***A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação***, organizados por Denise Fleith e o 4º volume, intitulado ***Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais***, organizado por Virgolim, editada pelo Ministério de Educação (2007).

Há ainda, alguns pouquíssimos autores estrangeiros traduzidos para o português e publicados no Brasil, mas aqui foram apresentados somente os autores brasileiros.

Ainda deve ser destacado que, particularmente após a implantação dos NAAH/S, a imprensa tem dedicado um espaço cada vez maior ao tema das Altas Habilidades/superdotação, inclusive produzindo matérias e reportagens bem elaboradas e extensas, tanto na mídia impressa quanto digital, rádio e televisão.

As publicações disponíveis em algumas universidades

A carência de publicações fica evidente quando se procura material bibliográfico sobre AH/SD nas bibliotecas brasileiras. A título de exemplo, segue uma tabela que mostra o número de publicações disponíveis nas bibliotecas das universidades mais importantes do País. Para a escolha das bibliotecas, foi tomada como referência a produção científica por estados, apresentada no Gráfico 4, que mostra uma concentração maior nos estados de Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Distrito Federal e Paraná, tomando-se como referência as principais universidades de cada estado. Além disto, foram acrescentadas a Universidade Federal de São Carlos, que é a única universidade do País que tem um Programa de Pós-graduação em Educação Especial e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que oferece um Curso de Mestrado em Altas Habilidades. Desses estados, foram consultadas as bibliotecas das universidades mais importantes que possuem sistema de consulta via Internet e nelas foi feita uma busca por “assunto” e “em todos os campos” das seguintes palavras-chaves: Educação Especial, Deficiência, Altas Habilidades, Superdotação e Superdotado, Superdotada e/ou Superdotados, obtendo-se os resultados apresentados na Tabela 1.

Se não bastasse a eloquência dos números, ainda deve se destacar que, na maioria delas, as obras referidas nos assuntos “Altas Habilidades”, “Superdotação”, “Superdotada”, “Superdotado” e “Superdotados” se repetem constantemente; fazendo uma análise das obras, foi verificado que existem apenas 294 publicações em todas essas bibliotecas, incluindo livros, artigos, dissertações e teses, anais de eventos, documentos oficiais e considerando todas as edições disponíveis (alguns livros têm mais de uma edição), originais e traduções. Também cabe salientar que, dessas obras, existem apenas 104 publicadas nos últimos 10 anos, sendo as restantes publicadas entre 1901 e 1996, 15 delas não estando datadas. Em termos de livros publicados nos últimos 5 anos, existem apenas 5 disponíveis nessas bibliotecas.

TABELA 1 – ACERVO DE OBRAS RELATIVAS A EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEFICIÊNCIA, ALTAS HABILIDADES, SUPERDOTAÇÃO, SUPERDOTADA/SUPERDOTADO/SUPERDOTADOS NAS BIBLIOTECAS DE UNIVERSIDADES DOS ESTADOS COM MAIOR PRODUÇÃO NA ÁREA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. BUSCA POR ASSUNTO. (JUNHO/2006).

ESTADOS	RIO DE JANEIRO				RIO GRANDE DO SUL						SÃO PAULO			DF		PARANÁ	
BASE DE DADOS	UERJ/Sirius	Minerva/UFRJ	UNIRIO	PUC-RIO	SaBi/UFRGS	PUCRS	UFSM	ULBRA	Unisinos	UFPEL (só livros)	SiBinet/USP	PUC-SP	Ufcar	Pergamum/UnB	UCB	UFPR	Pergamum/PUC-PR
ASSUNTO																	
Educação Especial	100	241	29	28	2382	270	200	671	198	21	1093	397	399	1012	3067	162	2041
Deficiência	83	241	20	37	731	259	186	473	55	64	291	750	255	200	126	25	660
Altas Habilidades	0	2	0	0	1	0	2	10	0	6	0	1	0	6	4	0	1
Superdotação	0	0	0	0	0	10	2	4	0	0	0	0	0	15	1	0	2
Superdotado/a/s	13	26	2	4	118	27	28	28	18	6	66	31	0	23	8	12	5

Fica aqui a pergunta, como é possível produzir conhecimento quando as referências disponíveis são tão poucas?

Pesquisa e a produção científica nas universidades brasileiras

Se analisarmos a produção científica registrada pelos Cursos de Pós-graduação das universidades brasileiras no Banco de Teses da CAPES no período de 1987 a 2006, verificamos alguns fatos importantes.

Em primeiro lugar, o fato mais notório é que existem apenas 6 teses de Doutorado e 44 dissertações de Mestrado com foco específico nas Altas Habilidades/Superdotação defendidas no período, em todo o País, o que representa menos de 5% das 137 teses de Doutorado e aproximadamente 6% das 699 dissertações de Mestrado já defendidas sobre Educação Especial. Se considerarmos as estatísticas da Organização Mundial da Saúde, que são conservadoras, tanto para as Pessoas com Deficiência (10%) quanto para as Pessoas com Altas Habilidades (3,5-5%), o número de alunos com AH/SD matriculados nas escolas seria pouco menos de 50% do número de alunos com deficiência, o que exigiria, pelo menos, que 50% das teses e dissertações versassem sobre o tema.

Das seis Teses de Doutorado com foco na área, duas foram defendidas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), respectivamente, em 1989 e 2005; outra, em 2001, na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); duas na Universidade Nacional de Brasília (UnB), uma na Faculdade de Psicologia (2004) e outra na Faculdade de Sociologia (2006); e a última, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006); portanto, cinco em universidades públicas e uma em uma universidade particular.

No que se refere às Dissertações de Mestrado, 1 foi defendida na década de 80 na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 11, na década de 90 e 32 no que vai da primeira década do novo milênio, o que mostra um franco crescimento da pesquisa na área.

A maior produção provém de instituições públicas (76%) e de Faculdades de Educação (62%) e de Psicologia (34%), como se observa no gráfico 2.

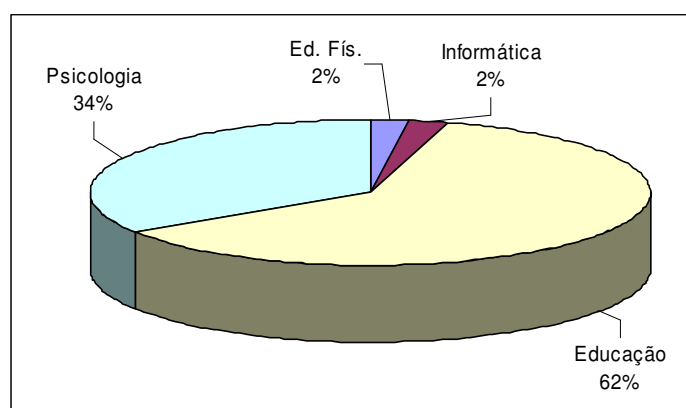


Gráfico 2 - Teses e Dissertações defendidas no Brasil (1987-2006), por área de conhecimento

As teses e dissertações de Mestrado foram produzidas apenas em 12 estados do País, como mostra o Gráfico 3, com grande predominância dos estados do sul-sudeste.

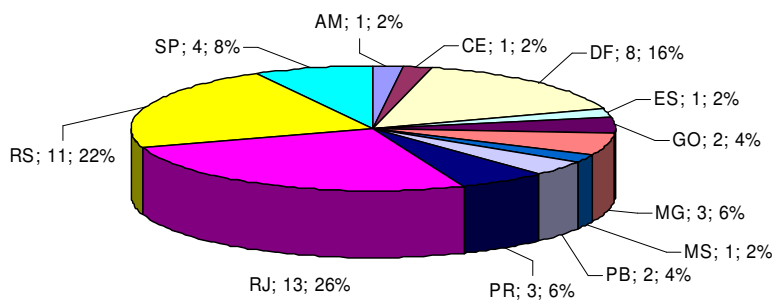


Gráfico 3 - Teses e Dissertações defendidas no Brasil (1987-2006), por estado

O número maior de dissertações foi defendido no Rio de Janeiro (13,26%), o que se justifica porque este é o único estado que tem um Curso de Mestrado e outro de Doutorado em Altas Habilidades. O segundo estado que apresenta maior número de dissertações nesta área é o Rio Grande do Sul, com 11,22% do número de trabalhos, seguido pelo Distrito Federal, com 8,16%; São Paulo, com 4,8%; Paraná e Minas Gerais, com 3,6% cada um; Goiás e Paraíba, com 2,4% cada; e, finalmente, por Espírito Santo, Ceará, Mato Grosso do Sul e Amazonas, com 1,2% cada um, do total de produções. Estes números também refletem claramente a inserção e incidências das organizações da sociedade civil da área que estão presentes em quase todos esses estados.

Produção científica no GT 15 da ANPED

Para analisar a freqüência do tema de AH/SD no GT 15 da ANPED foi realizada uma pesquisa de todos os trabalhos selecionados para apresentação no GT de Educação Especial no período de 1991 a 2005. Os dados relativos ao período 1991-2001, foram investigados a partir do Estado do Conhecimento realizado por Ferreira (2002) no artigo intitulado “O GT Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991 – 2001)”, trabalho encomendado apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd; e os relativos ao período 2000-2005, no próprio site da Internet da ANPEd, no qual constam os trabalhos apresentados à instituição para as reuniões anuais desse período. Foram apresentados 218 trabalhos, sendo que, no período 2000-2005, 5 não estão disponíveis para leitura e 2 estão classificados no GT 15, mas, na realidade não correspondem a este GT, já que um aborda a Educação Infantil

como um todo e o outro o tema da indisciplina escolar, que não é um tema da Educação Especial propriamente. Dos 218 trabalhos (25 pôsteres, 30 comunicações, 151 trabalhos; 5 trabalhos encomendados e 7 sessões especiais) foram efetivamente considerados 211. Apenas três contemplam o tema de AH/SD diretamente e 2 mencionam esta área quando tratam de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ao longo dos 15 anos pesquisados.

Todos os trabalhos selecionados e apresentados nesse período sugeriram 8 categorias: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Inclusão, Estratégias Pedagógicas/Práticas Curriculares e Avaliação; Estado do Conhecimento, Acessibilidade, Aspectos Filosóficos/Diversidade e Áreas de Educação Especial. A distribuição dos temas está apresentada no Gráfico 4.

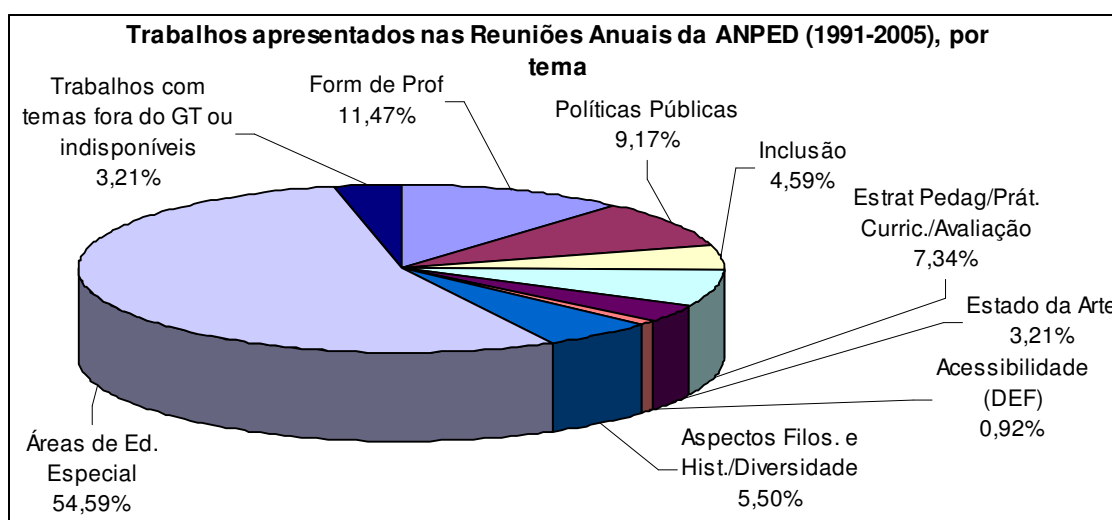


Gráfico 4 - Trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED (1991-2005), por tema

Na categoria Formação de Professores foram incluídos 25 (11,47%) trabalhos que referiam relatos de experiência ou questões relacionadas à formação de docentes na Área de Educação Especial.

A categoria Políticas Educacionais nucleia 20 (9,17%) trabalhos que discutem os aspectos legais e políticos relativos à Educação Especial, criando-se duas subcategorias – Deficiência e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - visto que embora em se tratando de Políticas Educacionais de Educação Especial, alguns trabalhos fazem referência

apenas às Políticas relacionadas às Pessoas com Deficiência, que são apenas uma parcela do universo de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Como o termo Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ou Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais (ou Educativas) Especiais foi cunhado na Política Nacional de Educação de 1994, não há razão para que sejam consideradas somente aquelas relativas às Pessoas com Deficiência, a menos que o objetivo do trabalho assim o definisse, o que não foi vislumbrado a partir da leitura flutuante dos textos. De fato, dos 20 trabalhos que pretendem discutir questões relacionadas às políticas de Educação Especial ou para as Pessoas com (Portadoras de) Necessidades Educacionais (Educativas) Especiais, apenas 3 (15%) o fazem efetivamente, sendo que 17 (85%) mencionam apenas questões relativas às Pessoas com Deficiência.

Dos 10 (4,59%) trabalhos da categoria Inclusão, que, como o nome da categoria sugere, deveriam referir-se a todos os PNEEs, nenhum deles o faz de fato, discutindo apenas questões relativas às Pessoas com Deficiência.

A categoria Estratégias Pedagógicas/Práticas Curriculares e Avaliação reúne 16 (7,34%) trabalhos relativos a casos específicos de Pessoas com Deficiência.

A categoria Estado da Arte (3,21%) reúne 7 trabalhos que têm a característica específica de analisar a própria produção da área de Educação Especial, seja em relação às pesquisas relatadas ou à implementação de políticas públicas de Educação Especial.

A categoria Acessibilidade apresenta apenas 2 (0,92%) trabalhos que tratam da acessibilidade exclusivamente das Pessoas com Deficiência.

Na categoria Aspectos Filosóficos/Diversidade, os 12 (5,50%) trabalhos aqui incluídos discutem mais especificamente os princípios filosóficos subjacentes à Educação Especial, devendo observar-se que todos eles abordam questões mais relacionadas à diversidade do que a própria Educação Especial.

Na categoria Áreas de Educação Especial, que inclui o maior número de trabalhos – 119 (54,59%) são abordados temas específicos a uma área de deficiência ou de altas habilidades/superdotação e, em consequência, a mesma foi dividida em dez subcategorias que mostram a distribuição dos trabalhos. Essas dez subcategorias correspondem às cinco áreas de

deficiência vinculadas principalmente a causas orgânicas; à área de Altas Habilidades, à área de Condutas Típicas, que podem ter causas orgânicas ou não, e a área de dificuldades de aprendizagem que também inclui comportamentos ou condutas associados a causas orgânicas ou não. Também foram incluídas como categorias a Paralisia Cerebral, e a categoria “Várias Deficiências” que engloba trabalhos que estudam mais de uma deficiência. Os percentuais de trabalhos apresentados em cada área podem ser verificados no Gráfico 5.

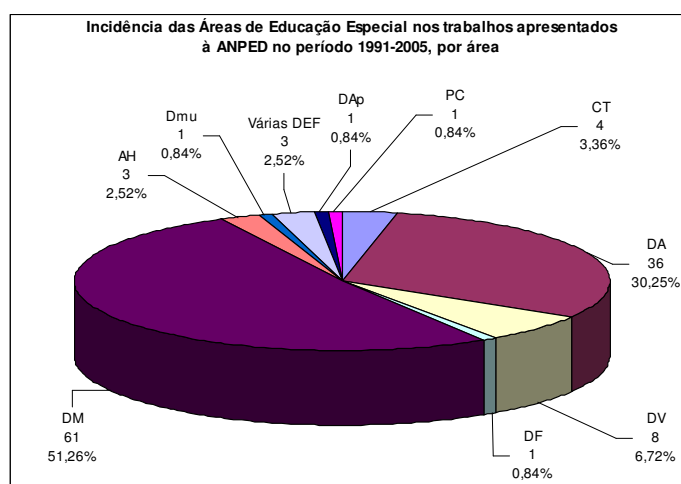


Gráfico 5 - Incidência das Áreas de Educação Especial nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED (1991-2005), por área

Se tomarmos como referência os números de matrículas da Educação Especial do Ministério de Educação em 2005 (MEC, 2006), observam-se algumas discrepâncias entre a demanda ‘real’, representada pelos percentuais de alunos por área e a oferta de trabalhos que tratam deles (Ver Gráfico 6).

O número de alunos matriculados na Educação Especial classificados na área de Deficiência Mental foi de 48,87% (Deficiência Mental e Síndrome de Down) e foram apresentados 61 trabalhos sobre o tema (51,26%), enquanto que a área de Surdez/Deficiência Auditiva, que tem uma incidência de 10,36% nas matrículas de Educação Especial, foi tema de 36 trabalhos (30,25%). As matrículas de alunos que apresentam Condutas Típicas totalizam 14,04% (Condutas Típicas e Autismo), enquanto os trabalhos apresentados nesta área totalizam 4 (3,36 %), e o número de alunos com Deficiência Visual matriculados foi de 9,94%, contando com 8 trabalhos

apresentados (6,72%). No caso da Deficiência Múltipla, as matrículas atingiram 10,67%, enquanto que apenas 1 (0,84%) trabalho foi apresentado nesta área; as matrículas de alunos com Deficiência Física, que totalizaram 5,83% tiveram também um único trabalho apresentado (0,84%).

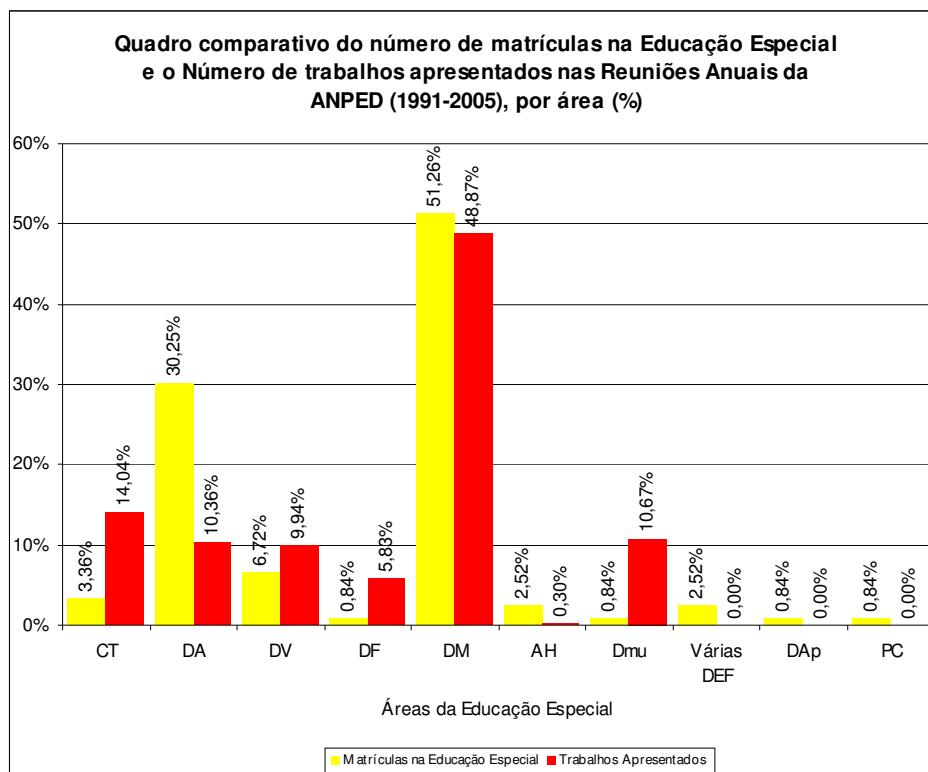


Gráfico 6 - Quadro comparativo do número de matrículas em Educação Especial e o número de trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED (1991-2005), por área
Fontes: MEC, 2006 e ANPEd, 2006.

A paralisia cerebral, que contou com um trabalho (0,84%) não está classificada isoladamente nos dados de matrículas na Educação Especial, assim como também não estão classificadas como área as dificuldades de aprendizagem, que contaram também com um trabalho apresentado (0,84%).

No caso das AH/SD, os dados do MEC mostram apenas 1.928 alunos (0,30%) das matrículas em Educação Especial, número este considerado irreal, inclusive pelo próprio Ministério (BRASIL, 2001), devido à carência de informações no País; o número de trabalhos apresentados sobre esta área foi de 3 (2,52%).

Embora os dados de matrículas da Educação Especial do MEC 'não contem toda a história' no caso de nenhuma das áreas de Educação Especial, pois, as estimativas da OMS apontam para uma porcentagem de

alunos com deficiência de 10% (mais de 5,5 milhões de alunos) e de 3,5 a 5% (mais de 2,5 milhões de alunos com AH/SD (apenas considerando as áreas lingüística e lógico-matemática), esses são os índices oficiais disponíveis. Se considerarmos as informações obtidas pelo Censo de 2000 (IBGE, 2006), as pessoas com deficiência totalizariam 14,5% da população, embora existam dúvidas quanto à equivalência entre critérios adotados para a definição das diferentes deficiências pelo IBGE e pelos órgãos educacionais, já que o Censo investigou os seguintes itens: “deficiência mental; capacidade de enxergar; capacidade de ouvir; capacidade de caminhar/subir escadas; deficiência física por paralisia permanente ou falta de um membro” (IBGE, 2006). Os critérios adotados para determinar estas possíveis deficiências são muito ambivalentes e permitem, por exemplo, a inclusão de uma pessoa à qual pode faltar parte de um membro por um acidente qualquer, sem que haja comprometimento algum da aprendizagem ou da acessibilidade. Infelizmente este censo não se preocupou em obter o índice de pessoas com AH/SD na população brasileira. No Rio Grande do Sul, a Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação realizou um Estudo de Prevalência de Alunos com Altas Habilidades na Região Metropolitana de Porto Alegre que pode ser extrapolado ao Estado. Este índice é de 7,78% (AGAAHSD, 2001), o que representa quase a metade do índice de todas as deficiências somadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como não há dados de fácil acesso relativos a décadas anteriores à de 1980, no que se refere à produção científica nas universidades, e ao período anterior a 1991, nos trabalhos apresentados na ANPED, não é possível avaliar se houve aumento ou redução da produção científica na área de Altas Habilidades/Superdotação num período mais extenso.

A partir das informações veiculadas pela CAPES, não há forma de saber os critérios de avaliação para a seleção dos projetos que têm sido apresentados pelos candidatos de Mestrado e Doutorado nas universidades do País, pelo que também é difícil avaliar a razão da carência de pesquisas na Área de Altas Habilidades/Superdotação.

Nos âmbito da ANPED, Ferreira (2002, p. 9) constata que nos trabalhos apresentados ao GT 15 “*Estudos com a pessoa superdotada e com o portador de condutas típicas só foram apresentados recentemente, e em pequeno número (grifos meus)”.*

Determinar as causas dessa quase ausência de produções científicas requereria o acesso aos trabalhos apresentados e não selecionados, o que talvez permitisse vislumbrar quais foram os critérios de seleção ou rejeição do GT. Entretanto, podem ser aventadas algumas hipóteses.

Ferreira (2002, p. 4-5) comenta que as preocupações e reflexões do GT 15 têm se centrado na “*formação de recursos humanos em educação especial, com ênfase nos paradigmas teóricos e na integração com a educação em geral*”, mas, com certeza, pelo que demonstra a análise dos trabalhos apresentados de 1991 a 2005, esta “Educação Especial” e todos os temas que nela se incluem parecem girar apenas em torno da Pessoa com Deficiência.

Aparentemente, o próprio GT da Educação Especial compartilha do conceito corriqueiro de Educação Especial. Pelo menos é isto o que se evidencia quando, na sua própria criação, em 1991, o GT 15 identificava a carência de atuação profissional comprometida com o trabalho educacional “especial”, [...] ao registrar o predomínio do assistencialismo, a escassez de profissionais, a necessidade de tentar conferir à educação do portador de deficiência um caminho possível para a integração social” e reafirmava “sua diretriz de ação junto à pessoa portadora de deficiência, reforçando a necessidade da ‘profissionalização dos envolvidos em educação especial’” (Ferreira, 2002, p. 2) (grifos meus). Estas afirmações refletem uma visão que considera a Educação Especial como uma modalidade de Educação destinada a atender apenas as Pessoas com Deficiência, uma concepção que não é privilégio do GT 15, mas que pode ser constatada a partir da leitura da grande maioria dos textos de Educação Especial, nos quais as AH/SD não aparecem incluídas, assim como os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem provenientes de causas não orgânicas, e com Condutas Típicas.

Alguns trechos dos próprios trabalhos apresentados mostram claramente a sinonímia entre Pessoa com Necessidades Educacionais

Especiais e Pessoa com Deficiência que deveria ser evitada por pesquisadores que trabalham especificamente neste campo:

A política de educação especial brasileira, que se articula numa perspectiva inclusiva, tem como um de seus pressupostos a restrição dos conteúdos básicos da educação básica para os alunos com necessidades especiais. Isso não inclui apenas aqueles identificados como alunos com deficiência, mas todos os que sejam reconhecidos como alunos com dificuldades de aprendizagem (GARCIA, 2005, p. 10).

Advogamos que a compreensão da prática da educação inclusiva deve partir do conhecimento da forma como a comunidade escolar lida cotidianamente com as peças com deficiência, onde as ações podem ser compreendidas no ambiente natural de ocorrência. (MAGALHÃES; DIAS, 2005, p. 1).

Entretanto, assim como Lajonquière (2001, p. 50), entendemos que falar em deficiente ou em necessidades especiais não há diferença alguma.[...] (ALMEIDA, 2005, p. 8).

Os alunos atendidos nos serviços de Educação Especial na rede regular pública do município de Campo Grande recebem, quando necessário, atenção complementar através de convênios que a prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação, estabelece para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (deficiências). (OLIVEIRA, CORRÊA, KASSAR, 2004, p. 76, 77).

Algumas questões iniciais orientam esse debate: as políticas de inclusão, nos termos de sua proposição, contribuem para publicizar as desigualdades que historicamente constituem a educação dos sujeitos considerados com deficiência? (GARCIA, 2004, p. 1).

A educação destinada às peças com deficiência, comumente denominada de educação especial [...] A construção de um diagnóstico nacional do atendimento educacional das peças com deficiência é dificultado pela precariedade de dados disponíveis (SILVA, ARELARO, 2003, p. 1).

O discurso da Modernidade sobre as peças com deficiência¹ esteve sempre calcado no entendimento da deficiência como desvio da norma, ou, em outras palavras, como não ajustamento aos padrões ideologicamente estabelecidos como normais. [...] ¹Optamos por utilizar o termo com deficiência, ao invés de portadores de deficiência ou portadores de necessidades educativas especiais. (MARQUES, OLIVEIRA, 2003, p. 3 e Nota de rodapé).

Entendemos que, quando se reivindica saber como avaliar, como integrar o aluno diferente, saber mais sobre a inclusão e se cometem equívocos de dizer “criança inclusiva” para fazer referência ao aluno com deficiência que deve ter seu direito à educação respeitado [...] (GOBETE, ALMEIDA e SOBRINHO, 2003, p. 5-6).

Aqui se delineia outro aspecto a ser apontado como fundamental em nossa compreensão sobre inclusão de peças com necessidades educativas especiais/peças com deficiência no contexto da escola regular (MAGALHÃES, 2001, p. 3).

Ao pensarmos tais princípios associados às questões dos alunos com “necessidades especiais” incluídos na escola regular, necessário se faz que as discussões se aprofundem com relação à noção da diferença. Para tal, conforme nos sugere Omote (1996, p.17), há necessidade de discutir, também, a concepção de deficiência daqueles que atuam na escola. (JESUS, CAETANO, AGUIAR, 2001, p. 1).

*O trabalho que ora apresentamos trata da profissionalização de pessoas com deficiência¹ auditiva, física, mental, múltipla e visual. [...] ¹A respeito da terminologia adotada cumpre explicitar que optamos por utilizar a designação **pessoa com deficiência** para fazer referência aos sujeitos, objeto desse estudo, quais sejam: pessoas com deficiência auditiva, física, mental, múltipla e visual. Consideramos que a utilização do termo genérico mais corrente em nossos dias: pessoa portadora de necessidades especiais, é um fator complicador, na medida em que, não permite identificar de que sujeito se está falando, exigindo sempre a adjetivação do termo. [...] No decorrer desse estudo, portanto, poderão ser encontrados os termos: excepcionalidade, anormalidade, portadores de necessidades especiais, portadores de necessidades educativas especiais, pessoas portadoras de deficiência, sempre em respeito às fontes. Mesmo reconhecendo que esses termos podem ter implicações mais amplas (como a referência às altas habilidades), no âmbito deste estudo, devem ser compreendidos, sempre como referência à pessoa com deficiência (LANCILLOTTI, 2001, p. 1 e Nota de Rodapé) (grifos nossos).*

São poucos os trabalhos que realmente refletem um conhecimento mais preciso do que seja Educação Especial e Inclusão. O trabalho encomendado apresentado à 27ª Reunião Anual, coordenado por Prieto (2004), intitulado “Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões”, que apresenta a situação à época da Educação Especial nos municípios de Belém (PA); Natal (RN); Campo Grande (MS); Diadema (SP) e Porto Alegre (RS) é um dos raros exemplos de uma reflexão mais ampla sobre esta modalidade de educação. Nele, Oliveira et al., ao analisarem a inclusão na rede municipal de Belém, comentam a “provável dificuldade dos educadores em identificarem casos de altas habilidades” (in PRIETO, 2004, p.12), assim como Martins, Silva e Vargas (in PRIETO, 2004, p. 56-57), que constatarem que “não existe qualquer atendimento a educandos que apresentem altas habilidades” nem no Estado do Rio Grande do Norte nem no município de Natal. Oliveira, Corrêa e Kassar (in PRIETO, 2004, p.78), na análise do estado de Mato Grosso do Sul, também apontam que “o atendimento mais incipiente ocorre aos alunos com Altas Habilidades (apenas uma sala em escola municipal)”, referindo que “Bittelbrunn (2003), em trabalho realizado em Mato Grosso do

Sul, já havia apontado para a carência de serviços adequados com essa população”.

Lacerda (2003, p.1) soma-se aos pouquíssimos olhares que percebem a amplitude do conceito de Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais ao afirmar que:

Se a homogeneidade dos grupos identificados por gênero, sexualidade, raça, classe, já é problemática, o que dirá daqueles agrupados por 'necessidades especiais' - espectro que abrange desde pessoas com deficiências múltiplas, até aquelas com altas habilidades... (LACERDA, 2003, p. 1)

Na produção da ANPED, a área de AH/SD ainda não tem significação no âmbito nacional, se considerarmos que apenas três trabalhos, um na 21^a reunião (1998), um na 24^a reunião (2001) e outro na 26^a reunião anual (2003) discutem este tema dentre os 211 apresentados disponíveis.

Acredito que esta situação tem grande parte de sua origem na prevalência dos mesmos mitos e crenças populares (por mais referências sobre os mitos e crenças populares sobre AH/SD, consultar PÉREZ, 2003) que tornam as Pessoas com AH/SD invisíveis. O pensamento corrente de que esses alunos não precisam ter atendimento especial; que são sempre os alunos 'nota dez' da sala de aula; que são muito poucos (pelo menos a partir das não-estatísticas oficiais); que só existem em classes privilegiadas (uma crença antiga que as pesquisas do mundo inteiro já têm jogado por terra) soma-se ao sentimento de culpa e de pena que os coloca em posição desprivilegiada frente aos alunos com deficiência.

Essa transparência pode ser compreensível (mas não justificável) aos olhos do professor de sala de aula e dos demais educadores que com eles trabalham, porque a educação continuada, que deveria garantir o conhecimento e proporcionar-lhes ferramentas de trabalho ainda é uma quimera. Essa transparência aos olhos dos Gestores da Educação pode ser compreensível (mas não justificável) porque, muitas vezes, esses gestores desconhecem a população para a qual devem implementar as políticas educacionais. Porém, aos olhos dos pesquisadores em Educação Especial, essa transparência não é compreensível nem justificável, porque por serem os produtores de conhecimento, mitos e crenças populares devem ser

combatidos e esclarecidos. Esses mitos e crenças populares não são compreensíveis nem justificáveis aos olhos dos docentes de pós-graduação que se defrontam com o desafio de orientar um tema sabidamente carregado de preconceitos, que ainda é desconhecido pela grande maioria deles e que gera desconforto, medo e certa inquietação (negativa), mesmo entre os docentes de pós-graduação que oferecem linhas de pesquisa com ênfase na Educação Especial, porque a função precípua de um orientador não é a detenção de conhecimento, mas a própria aprendizagem.

O desconhecimento de que o aluno com AH/SD é um Aluno com Necessidades Educacionais Especiais, que requer estratégias pedagógicas diferenciadas e que deve ser atendido no âmbito da Educação Especial tem que ser banido do acervo dos pesquisadores, porque:

Enquanto os educadores e a sociedade, como um todo, não forem capazes de diferenciar mitos de realidade, enquanto estes alunos não saírem da invisibilidade e não forem distinguidas as suas necessidades, enquanto os dispositivos que visam a constituir políticas educacionais continuarem apenas “falando” deste aluno como alvo da inclusão sem “pensar” em estratégias reais de inclusão, enquanto não lhe for “permitido” a este aluno se auto-reconhecer e se aceitar como diferente, enquanto não aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades, a inclusão não será possível (PÉREZ, 2004, p. 248).

Se ainda não existe certeza da ‘intelligentsia’ brasileira quanto às características, à prevalência e quanto ao que fazer com estes alunos, é a própria pesquisa que poderá proporcionar elementos para comprová-la e, por enquanto, ela ainda se mantém relativamente alheia a estas problemáticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. E. M. de. **Universidade, educação especial e formação de professores**. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/inicio.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS – SEÇÃO RS. **Altas Habilidades/Superdotação: Manual de Orientações para Pais e Professores**. Porto Alegre: ABSD-RS, 2000.

_____. **Relatório Final da Pesquisa sobre Portadores de Altas Habilidades – Região Metropolitana de Porto Alegre.** Porto Alegre: ABSD-RS, 2001.

ANPEd - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Portal ANPEd.** Disponível em: www.anped.org.br

BRASIL. Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis> Acesso em 03 maio 2006.

_____. Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Poder Executivo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em 03 mai. 2006.

_____. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.htm>> Acesso em: 03 out. 2003.

_____. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 set. 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos.** Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Coordenação Geral de Planejamento. **Números da educação especial no Brasil.** Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&>>

Itemid=191> Acesso em 16 mar. 2006.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. ***Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica***. 2. ed. Brasília, DF, 2002.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. ***Teses e Dissertações***. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/porta/conteudo/10/Banco_Teses.htm> Acesso em: 02 Jun. 2006.

FERREIRA, J. R. O GT Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991 – 2001). ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/te25.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2006.

GARCIA, R. M. C. **Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial**. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/inicio.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

_____. ***Discursos políticos sobre inclusão***: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27/inicio.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

GOBETE, G.; ALMEIDA, M. L. D.; SOBRINHO, R. C. ***Esferas do cotidiano e não-cotidiano***: representações dos educadores sobre a inclusão. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/inicio.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. ***Banco Multidimensional de Estatística***. Disponível em: <<http://www.bme.ibge.gov.br/app/adhoc/index.jsp>> Acesso em: 03 jul. 2006.

JESUS, D. M. de; CAETANO, A. M.; AGUIAR, A. M. B. de. ***Convivendo com a diferença***: os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24,

2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/tp1.htm#gt15>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

LACERDA, P. M. **Portadores de necessidades especiais frente às políticas de reconhecimento**. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/inicio.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

LANCILLOTTI, S. S. P. **A integração pelo trabalho na sociedade da exclusão**. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/tp1.htm#gt15>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

MAGALHÃES, R.C.B.P.; DIAS, A.M.I. **Identidade e estigma no contexto da escola inclusiva**: uma leitura a partir de Erving Goffman. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/inicio.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

_____. **Construindo um olhar multicultural sobre a educação inclusiva**: primeiras aproximações. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/tp1.htm#gt15>> Acesso em: 25 abr. 2006.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, F. D. de. **Inclusão**: os sentidos nas/das dissertações e teses. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/inicio.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

MARTINS, L. A. R.; SILVA, L. G. S.; VARGAS, M. R. M. **Inclusão escolar na rede municipal de Natal/RN**. In PRIETO, R. G. **Políticas de inclusão escolar no Brasil**: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27/inicio.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEIRA, F. M. G. S. de; CORRÊA, N. M.; KASSAR, M. C. M. *Construção da educação inclusiva: a situação de Campo Grande – MS*. In PRIETO, R. G. ***Políticas de inclusão escolar no Brasil***: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27/inicio.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. ***Cadernos de Educação Especial***. Santa Maria, n. 22, p. 45-59, 2003.

_____. ***Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo***. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, S.; ARELARO, L. R. G. ***Diversidade e exclusão***: a sensibilidade de quem as vive. Construindo alternativas de políticas de inclusão. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/inicio.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. ***Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais***. Paris, UNESCO, 1994.

IDENTIFICACION TEMPRANA: IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO SUPERDOTADO EN EL HOGAR

Yolanda Benito
Doctora en Psicología por la Universidad de Nijmegen
Directora del Centro "Huerta del Rey"
Valladolid, España

ABSTRACT

El presente artículo se centra en la descripción de las características de desarrollo y de aprendizaje de los niños con sobredotación intelectual, que posibilite la identificación temprana. Se plantea igualmente las fases del proceso de identificación y diagnóstico de estos alumnos y las diferencias cualitativas de inteligencia. Concluiré el mismo con algunas cuestiones sobre el aspecto educativo: ¿por qué los superdotados pasan desapercibidos en la escuela?, ¿debe conocer un niño que es superdotado?, ¿qué tenemos que enseñar?, y para finalizar ¿por qué estos alumnos deben de recibir una educación especial?

1. IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE LA IDENTIFICACION TEMPRANA. OBJETIVOS

La importancia de la identificación temprana como en cualquier otro nivel de la educación especial es primordial. En el caso de los niños superdotados se ha constatado que las explicaciones sobre las diferencias entre la promesa y la realización del superdotado apuntan a las diferencias sustanciales en los entornos tempranos favorables y sus factores familiares y oportunidades educativas y profesionales (Albert, 1980).

Por citar un interesante y reciente estudio realizado por la Doctora en Educación, Barbara Clark (Presidenta del World Council for Gifted and Talented Children, 1997-2001, Profesora de la California State University en Los Angeles) acerca del daño neuronal a causa de la no utilización del potencial humano, en este trabajo reseña entre otras conclusiones las siguientes:

1.- La cantidad de dendritas neuronales incrementa con la estimulación, al igual que aumenta el potencial por las interconexiones neuronales y la complejidad del pensamiento.

2.- El estrés y la tensión provocan un deficiente flujo en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbico que provoca la desaparición de neuronas cerebrales.

3.- La formación reticular, el sistema límbico y el tálamo seleccionan activamente los estímulos y responden positivamente a la novedad, lo inesperado y a la información discrepante, aumentando su potencial activo.

Como conclusión general, así pues, se puede afirmar que con la falta de una estimulación adecuada, ocasiona no sólo que los alumnos no desarrolle plenamente todo su potencial sino que la tensión y el estrés que ello les provoca lleva a una merma de dicho potencial.

En cuanto a la predicción de la superdotación entre los científicos ha quedado suficientemente claro que esta predicción comienza a ser útil especialmente para los grupos situados en los extremos de la escala al final del segundo año, para el tercer año de vida esta predicción es bastante segura (White, 1971). La edad optima para la identificación de un niño como superdotado es entre los 4 y los 7 años.

De acuerdo con Coriat (1990) y como en el caso de cualquier otro niño de educación especial, la identificación precoz tiene en este caso dos objetivos principales:

- a) situar a los niños en un entorno educativo adecuado, y
- b) proporcionar a los padres y personas que se encargan de su educación, guía y comprensión. El apoyo de los padres y profesores es decisivo para el desarrollo de los niños.

En 1994 una de las recomendaciones de la **Asamblea del Consejo de Europa**, fue la necesidad de identificación temprana de estos alumnos. En España, con la anterior **Ley Educativa (LOGSE)**, a través de diferentes Decretos y Ordenes se orientaba a que la identificación de estos alumnos fuera temprana y precisa.

La posterior **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)** (23-12-02), señalaba igualmente este aspecto:

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.*

Las Aceleraciones, suponen una mejora en el desarrollo cognitivo, social y afectivo aunque, tal y como ya comenté en mi 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.

El **Real Decreto de 18 de Julio de 2003** sobre 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 post-obligatorias. 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.

Actualmente, la nueva **Ley Orgánica de Educación (LOE)**, señala en sus artículos 76 y 77:

Corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumno con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

En palabras de Juan López (MEC, 2006): “Cada Comunidad Autónoma tiene un curso para que pueda desarrollar el 35-45% que les corresponde, y sin condicionar la aplicación de la ley en lo que tiene que ver con las medidas económicas de atención a la diversidad que van incluidas en la memoria económica de la ley, y que esas sí empiezan a aplicarse el curso 2006/2007”... Ahora en la medida en que el artículo 72, no se aplique, estamos en una situación de ilegalidad, es decir, la vinculación de legalidad a recursos, es de una importancia enorme en una ley orgánica de obligado cumplimiento. Y además, decir exactamente, cosas como que, las

administraciones educativas (artículo 72.2) dotarán a los centros de recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado y los criterios para determinar estas dotaciones, serán los mismos para los colegios públicos y privados concertados”.

Es muy importante que la legislación y normativa del sistema educativo, regule las condiciones esenciales que estructuren este sistema de identificación temprana, con el objeto de fijar un sistema básico y mínimo que debiesen respetar las Comunidades Autónomas y garantizaran unas condiciones mínimas de igualdad para los alumnos en todo el territorio del Estado.

Por ejemplo deberían fijarse como básico:

- Los cursos escolares en que todos los colegios (públicos, privados concertados y privados) deben realizar las pruebas de identificación temprana.
- Sería bueno, que al menos, básicamente los procedimientos de identificación (pruebas, etc.) fuesen iguales en todo el Estado.
- Que el proceso no quedase exclusivamente en manos del impulso de los colegios, y dar la posibilidad de iniciativa a los padres.

La justificación es clara: garantizar las condiciones mínimas de igualdad de todos los alumnos. Los elementos que configuren el sistema de identificación, en sus aspectos básicos, deben garantizar la homogeneidad en todo el Estado, pues sino cada Comunidad Autónoma ‘funcionará a su aire’, con el notable perjuicio que esto puede ocasionar a los alumnos y las grandes discriminaciones que pueden surgir entre unas Comunidades y otras.

2.- DEFINICION Y DIFERENCIACION DEL TERMINO, SUPERDOTADO

A) Atendiendo al concepto de necesidades educativas especiales

Según Macotela (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).

B) Atendiendo a la diferenciación de conceptos

En opinión de Gagné (1995), el término de superdotación parece 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 formal. Según este autor, un estudiante con bajo rendimiento y con un CI por encima de 130 será valorado como superdotado, pero no como académicamente talentoso.

C) Atendiendo a la intervención educativa

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. La compresión o compactación del currículum (Renzulli y Reis, 1992), un procedimiento utilizado para modificar el contenido curricular con vistas a adecuarlo a aprendizajes avanzados, y otras técnicas de aceleración, deberían representar una parte esencial de cualquier programa escolar que pretenda respetar las diferencias individuales, diferencias que son claramente evidentes a partir de las puntuaciones establecidas mediante los tests de habilidad cognitiva.

D) Atendiendo al diagnóstico clínico

Sobre la base de todo lo anteriormente expuesto y acorde con los modelos más actuales de sobredotación intelectual, se definimos pues, al alumno con dotes superiores relacionadas con la aptitud académica teniendo en cuenta en tres criterios:

Criterio **a.-** La sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento *intelectual* significativamente superior a la media. La capacidad intelectual general se define con el cociente de inteligencia (CI o equivalente de CI obtenido por la evaluación de uno o más tests de inteligencia normalizados).

Criterio **b.-** La sobredotación intelectual va asociada a una mayor madurez en los procesamiento de información (Memoria Visual y Percepción Visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), “Insight” en resolución de problemas, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y talento.

Criterio **c.-** La sobredotación intelectual debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, lo que implica que se manifieste desde la concepción hasta los 18 años.

Tal y como se expone el criterio para determinar la existencia de sobredotación intelectual es la obtención de una puntuación en rendimiento de inteligencia conceptual de alrededor de dos ó más desviaciones típicas por encima de la media. Esto supone una puntuación típica de aproximadamente

130 a 135 o superior, basándose en escalas con una media de 100 y una desviación típica de 15 puntos. Si las medias estandarizadas no son pertinentes al caso, como pudiera ser por razones de diversidad cultural, se debe recurrir al juicio clínico. En este caso, una sobredotación intelectual supone un rendimiento superior al alcanzado por aproximadamente el 97% de las personas de su grupo de referencia, en términos de edad y ambiente cultural.

La capacidad intelectual debe ser determinada por un profesional cualificado y con experiencia en el trabajo con niños y jóvenes superdotados, quien debe realizar una valoración psicológica de la inteligencia conceptual del individuo.

Sin embargo, es conveniente recordar que, aunque muchos factores externos, como ansiedad en el desempeño o mala relación examinador-niño, pueden arrojar puntuaciones bajas no válidas, sólo un niño con alta capacidad obtendrá altas puntuaciones con respecto a las normas para la edad. No todos los psicólogos tienen experiencia en la aplicación de pruebas, y pocos han tenido mucha experiencia con niños superdotados (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

Por norma general, los tests de CI muestran unas cotas aceptables de fiabilidad y validez, siempre y cuando se utilicen tests bien diseñados en manos de psicólogos cualificados y bajo unas condiciones adecuadas de evaluación (Wilson y Grylls, 1992).

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 (...). Mientras que este procedimiento puede ser criticado cuando se utiliza con jóvenes y adolescentes, puede ser considerado como menos problemático en niños debido que la investigación basada en el análisis factorial parece mostrar que la estructuración de la inteligencia no se manifiesta claramente diferenciada más que con la edad (Perleth y otros 1993; Tourón y otros 1998).

Por otra parte, tal y como apunta Karen Wright, los psicólogos se adhieren en su mayoría a una concepción globalizada de la inteligencia. Esta competencia cognitiva general, "g", así la denominan, se refleja en el

solapamiento de unas habilidades cognitivas con otras. Como Plomin y DeFries (1998) señalan, las personas que no alcanzan una buena puntuación en las pruebas de una habilidad cognitiva, suelen dar también valores bajos en pruebas que exploran otras.

Los últimos datos sobre genética y cognición presentan sólido apoyo a la tesis según la cual la inteligencia sería una cualidad difusa o global de la mente, es decir, no modular. Las observaciones recogidas no sólo destacan la importancia de las capacidades cognitivas en la vida real, sino que, además, sugieren que los genes relacionados con las capacidades cognitivas son los vinculados con el rendimiento escolar, y a la inversa (Plomin y DeFries 1998).

Feldhusen y Jarwan (1993) indican que, a pesar de las críticas sobre la predisposición y limitaciones de las pruebas de inteligencia (Snyderman y Rothman; 1988), éstas permanecen entre las más útiles (Barland, 1989), son las mejores medidas de la habilidad intelectual (Gallagher, 1975; Snyderman y Rothman 1988) y es el método más preciso de identificación de niños superdotados (Sattler, 1982). Las pruebas de inteligencia individual son muy útiles para identificar superdotados 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 1986), y para tomar decisiones en lo que se refiere a la admisión temprana y aceleración (Feldhusen y Baska, 1989).

Zigler y Seitz (1982) opinan que a pesar de los muchos inconvenientes de una puntuación de CI (cociente intelectual), no se ha descubierto otra medida que se relacione con tantas otras conductas de trascendencia teórica y práctica...; no existe ninguna duda de que los tests de CI exploran por lo menos algunas de las capacidades que constituyen una parte importante de la cognición humana (Colom, 1995).

En cuanto a la predicción de la inteligencia durante los primeros años sobre la inteligencia de los niños, muchos autores están de acuerdo en que esta comienza a ser útil, especialmente para los grupos situados en los extremos de la escala, al final del segundo año. Para el tercer año de vida, esta

predicción es bastante segura (White, 1971). Durante el segundo o tercer año, las puntuaciones elevadas y las referencias de los padres pueden ser los factores más eficaces (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997).

Según Silverman (1997), mucha gente piensa que no es adecuado identificar a los niños superdotados en sus primeros años. Se dice que las puntuaciones son imprecisas y que a la larga los demás niños se pondrán a su nivel. Las puntuaciones tempranas son sospechosas de estar demasiado influenciadas por un buen nivel de pre-escolar o por padres que estimulan mucho a sus hijos. Todas estas creencias son mitos. Las investigaciones han demostrado el valor indiscutible de la intervención temprana. El mejor momento para evaluar a un niño es entre las edades de 4 y 8 años. La idea de que las puntuaciones de CI temprano son reflejo de un entorno aventajado es también una falacia. ¿Quién ha tenido más años de influencia ambiental, el de 4 años o el de 10? y ¿se ponen todos al mismo nivel?. Por supuesto que no. Sólo ocurre esto si retrasamos lo suficiente a nuestros niños superdotados para que esto se produzca en el aula.

Miraca Gross (1998) refiere que es importante que pensemos que si un niño demuestra fluidez verbal, movilidad y lectura temprana no se debe a una presión por parte de sus padres, sino a que se despliegan la precocidad natural que está asociada a su superdotación intelectual.

Al igual que opina Verdugo (1994) para el campo de la deficiencia mental, en la sobredotación intelectual, la medición de la inteligencia *es necesaria para la identificación, aunque, claramente, no es la única medida indicada para decidir los programas o el tratamiento educativo de las personas diagnosticadas.*

3.- DIFERENCIACIÓN DEL TÉRMINO DE SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL CON OTROS TÉRMINOS

A menudo, se ha venido utilizando de forma indiscriminada, términos a modo de sinónimos sobre el concepto de superdotación que han producido una mayor confusión antes que aclaración. Como ya quedó claro en el reciente Congreso Mundial de Toronto, ésta es una de las principales causas de que en ocasiones exista una falta de sensibilidad social, una nula receptividad o incluso la idea de que se fomenta el elitismo.

Estimamos oportuno aclarar antes de continuar nuestra exposición toda esta serie de términos (Benito, 1992a):

3.1. **Talentosa:** Sería una persona que muestra una aptitud muy destacada en una materia determinada.

El talento es la capacidad de un rendimiento superior en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa, pero limitadas esas áreas, al mismo tiempo a 'campos académicos', tales como Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas; a 'campos artísticos', como la Música, Artes Gráficas y Plásticas, Artes Representativas y Mecánicas; y al ámbito de las Relaciones Humanas (Passow y otros, 1955).

3.2. **Precoz:** Sería aquel niño que tiene un desarrollo temprano en una determinada área. Por ejemplo, un niño que en vez de empezar a andar entre los 12 ó 15 meses anda a los 9 meses. En este caso, diríamos que es precoz motóricamente hablando, y en concreto, a nivel de marcha.

La mayoría de los niños superdotados son precoces, principalmente a nivel de desarrollo coordinación visomanual y del lenguaje. Pero, no cuanto más precoz es un niño, más inteligente es.

3.3. **Prodigio:** Sería esa persona que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Obtiene un producto que llama la atención en un campo específico que hace competencia con los niveles de rendimiento del adulto antes de los 10 años. Por ejemplo Mozart en su infancia.

3.4. **Genio:** Hasta hace un tiempo se consideraba genio, a aquella persona que tenía un CI extraordinariamente elevado, ejemplo aquel por encima de 180. Hoy en día, este criterio ha sido eliminado. Genio sería esa persona que dentro de la superdotación y su compromiso por la tarea, logra una obra genial. El genio científico puede depender de ciertos tipos de capacidades, rasgos de temperamento y factores de motivación, pero el concepto de genio se debe definir estrictamente en términos de los efectos de los productos creativos propios sobre la comunidad científica (Albert, 1975).

Tal vez esta confusión de términos es la que ha llevado en ocasiones a criticar los estudios de Terman considerando que éste no encontró ningún genio en toda su muestra. Personas que a pesar de alcanzar posiciones de prestigio en el mundo intelectual, no llegaron a ser excepcionalmente excepcionales -un Picasso o un Einstein comparativamente-... Terman se interesó por la Inteligencia entendida como la capacidad de juicio y razonamiento lógico y abstracto del superdotado y sus diferentes variaciones en la población. Para él, este CI era totalmente estable e independiente de factores socioculturales a lo largo del ciclo vital. Terman, a su vez, intentó demostrar la estrecha relación entre la inteligencia y el rendimiento. Conviene recordar que Terman no hizo una selección para encontrar genios (Benito, 1992a), tan sólo seleccionó personas muy inteligentes, y esto sí parece que lo consiguió si consideramos que de su muestra: 7 mujeres y 70 hombres llegaron a ser incluidos en el libro "American Men of Science".

¿Se puede crear un genio?

Todos los científicos están de acuerdo en que la inteligencia es modificable hasta un cierto punto, pero la aparición de un **genio** no depende tan sólo del nivel de inteligencia. Para que surja un genio deben darse una serie de circunstancias determinadas a nivel socio-cultural, un nivel de inteligencia y creatividad, y unas características motivacionales, temperamentales y de personalidad determinada, factores que en su interacción son muy difíciles por no decir imposible manejar.

3.5. Superdotado. Aquella persona que tiene una inteligencia muy por encima de la media (por lo general superior a 130 de CI) existiendo diferencias tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, con buena capacidad creativa y una motivación intrínseca por el aprendizaje (Benito, 1990a).

Como hemos dicho anteriormente, la mayoría de los niños superdotados, son precoces, fundamentalmente en el área del lenguaje y en la coordinación visomanual. Y no se ha observado una relación directa entre la precocidad y la inteligencia. Por otro lado, ya hemos comentado que todos los niños superdotados, suelen desarrollar algún tipo de talento si se le da posibilidades para ello. Un niño superdotado puede ser precoz, prodigio y talento, pero no un genio.

A la hora de hablar de % de niños superdotados, podemos decir que a nivel estadístico hay un 2'2% de la población con CI superior a 130. Es decir, al menos uno de nuestros alumnos en proceso de escolarización dentro de una clase puede ser superdotado. La OMS considera superdotado a aquel que tiene una inteligencia por encima de 130.

4.- APRENDIZAJE Y DESARROLLO COGNITIVO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (CONDUCTAS OBSERVABLES)

El término superdotado se utiliza a menudo como si se tratase de un único tipo de alumnos, aunque los niños superdotados poseen tantas diferencias individuales como cualquier otros, al igual que sucede con las condiciones de los otros niños incluidos dentro de los niños con necesidades educativas específicas. Hemos de considerar que sólo teniendo en cuenta la inteligencia medida en el ámbito psicométrico existe una diferencia considerable entre los niños de CI de 130 y los de más de 200, comparable con lo que ocurre al otro lado de la curva normal. Si bien es importante considerar que el 85% de los alumnos con sobredotación intelectual tiene una inteligencia comprendida entre CI 130 a 145.

¿Por qué no se establecen diferentes categorías?

Para establecer categorías haría falta un estudio profundo sobre las características de aprendizaje y desarrollo en cada nivel de inteligencia y establecer pautas educativas consecuentes. Sería iluso utilizar vocablos como superdotado tipo I, el que tiene una inteligencia de 130 a 140, etc.; siendo un término vacío y sin ningún tipo de validez e implicación educativa.

Como hemos comentado con anterioridad los superdotados no constituyen un grupo homogéneo si bien si podemos dar unas pautas para su identificación con el objetivo de este apartado es dar una serie de pautas de identificación observables para padres, profesores y pediatras.

4.1. Desarrollo motor precoz:

- Desde el primer día del nacimiento sostiene la cabeza.
- Se sostienen de pie a los seis meses.
- Andan sin ayuda a los nueve meses.
- Tienen gran agilidad y coordinación motriz.

Ejemplos de varios niños:

"Físicamente nos sorprendió que en el momento de nacer tuviera los ojos muy abiertos y estuviera muy derecho. Con horas nos miraba y movía los ojos si nos movíamos..., a los seis meses se puso de pie en la cuna agarrándose a los barrotes. Saltaba continuamente".

"Desde el momento de su nacimiento movía la cabeza, buscando la persona que hablaba y creemos que reconocía las voces del padre y de la madre. Con seis meses gateaba por toda la casa con mucha facilidad y agilidad".

4.2. Desarrollo del lenguaje:

- Dicen la primera palabra a los seis meses.
- Dicen la primera frase a los doce meses.
- Mantienen una conversación entre los 18 y los 24 meses.
- Aprenden los colores a los 18 meses, incluso en sus diferentes tonalidades.

- Preguntan por palabras nuevas que no conocen a los 3 años, empleando la palabra exacta en el momento oportuno.

Ejemplos de varios niños:

"Con 2 años, si se le hablaba como un niño pequeño, no lo entendía, por ejemplo: se hizo daño, -le dije- vaya nos hicimos pupa, y me preguntó ¿donde está la tuya?".

"Siempre ha conjugado bien los verbos usando desde el principio casi todas las formas, por ejemplo, con 3 años decía: si viniera mi padre me traería un regalo".

"Con 24 meses distinguía correctamente los siguientes colores: rojo, amarillo, marrón, gris, verde, naranja, blanco, rosa, azul, azul marino, negro, lila, negro, los nombraba todos, excepto el amarillo que lo confundía con otro".

4.3. Aprendizaje de la lectura y escritura:

Es la curiosidad lo que les lleva a aprender.

- Aprenden a leer antes de ir a la Escuela o en muy corto período de tiempo y muestran un alto interés por la lectura.
- Aprenden el abecedario a los 2 años y medio.
- Comienzan a leer a la edad de 3 años.
- Aprenden a partir de una lectura funcional (conocimiento de determinados logotipos y anagramas). Utilizan continuas preguntas entre las que destaca: ¿qué pone aquí?. No preguntan por las letras sino por las palabras.
- No deletrean ni silabeen en el aprendizaje, aprenden "de corrido".
- Aprenden a escribir normalmente en mayúsculas pues el trazo es más sencillo.

Ejemplos de varios niños:

"Aprendió el abecedario y los números del 1 al 10 a los 17 meses. Los reconocía y los nombraba".

"Empieza a reconocer letras al año y ocho meses".

4.4. Concepto de números:

- Cuentan hasta 10 a los 2 años y medio.
- Con 3 años y medio resuelven a nivel mental problemas de suma y resta con números hasta el 10.

Ejemplos de varios niños:

"Con 24 meses sabía contar de memoria del 1 al 9 y distinguía entre el 11 y 12. Haciendo gimnasia el sólo con las piernas contaba hasta 5".

"Con 3 años y diez meses sabía contar hasta 100, sumaba números pequeños y distinguía los números pares e impares".

"Contaba hasta 10 a los 2 años y tres meses. A los 4 años y diez meses sumaba y restaba con los 10 primeros y dividía por la mitad números simples".

4.5. Manifiestan interés precoz por el tiempo.

- Aprenden a contar el tiempo en horas a los 5 años.

Ejemplos de varios niños:

"Con 2 años ya sabía la fecha de su cumpleaños y la de sus padres. También con 2 años y seis meses, empezó a preguntar por las horas del reloj".

"Con 2 años y ocho meses preguntaba qué es el tiempo y se interesaba por la fecha de los cumpleaños de la gente".

4.6. Intereses, Juegos y Actividades.

Prefieren para los juegos, actividades que no supongan `riesgos'. No les suelen gustar los deportes de mayorías. Los hobbies preferidos son la lectura, la escritura, el dibujo, hacer puzzles, etc. Se relacionan mejor con niños más pequeños o más mayores.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Está claro que los niños superdotados aprenden de forma inductiva, a través de preguntas, para posteriormente deducir y extrapolar su conocimiento a otros temas.

Al año y medio tienden a estructurar el ambiente y en sus juegos realizan ya seriaciones y ordenaciones de forma lógica, colocando sus juguetes en fila, círculo, en orden atendiendo a tamaños, formas, etc.

Con 2 años aproximadamente, realizan continuamente comparaciones selectivas con el objeto de clasificar, ordenar y diferenciar el mundo que les rodea, he aquí **ejemplos de varios niños:**

"Con un año y diez meses se dio cuenta de que el 9 es un 6 al revés". "Esa /g/ es un poco rara, parece un 9".

Con 2 años: "La /B/ parece un 8, pero no lo es. La /h/ parece una silla, pero no lo es".

Con 2 años y un mes, estando de vacaciones en La Coruña, nos dijo que todos tenían la /O/ rota, en referencia a la /C/ de Coruña.

Con 2 años y siete meses descubrió que $2+2$ son cuatro ¿qué más son cuatro? Le gusta hacer con juguetes combinaciones para sumarlos: $1+1$, $3+1$, etc.

Formación de Conceptos a los 3 años y medio. Si se les dan diferentes figuras geométricas de distintos tamaños y colores, tienden a agruparlas por categorías basándose en el color o la forma principalmente.

A partir de los 3 años, cuando aparece una palabra nueva que no conocen, preguntan su significación y posteriormente la extrapolan a otros contextos para valorar su significado y especificar su total aplicación.

Si bien el anterior perfil no identifica a todos los niños superdotados, sí podemos enumerar cuatro características que son generalizables a todos estos niños:

a) En términos de Sternberg lo más significativo a la hora de identificar a estos niños se puede resumir en el 'insight' para resolver problemas por

procedimientos distintos a los que frecuentemente usan sus compañeros. Son personas con una capacidad superior para enfocar problemas de manera distinta e incluso para plantear problemas nuevos.

Sternberg y Davidson (1985), opinaban que los niños superdotados utilizan diferentes formas de resolución de problemas y aprendizaje. Muchos estudios sugieren que un CI alto no es simplemente más de la habilidad mental básica que todo el mundo tiene, al contrario es una diferencia en procesos y acercamiento.

Foster (1986) ha sugerido una teoría emergente para la inteligencia: de la misma manera que el agua cambia de propiedades a diferentes grados, la inteligencia puede cambiar de propiedades cuando llega a un punto crítico. Leta Stetter Hollingworth pensaba que ese punto era 140 de CI, no sólo piensan más rápidamente, aprenden y ven los problemas de otra manera. Esto se puede observar en las preguntas y respuestas de los niños.

Preguntas:

Un niño al año y once meses preguntaba ¿qué son las vocales?

Con 2 años y dos meses preguntó ¿dónde está el papá de la abuela?

Con 2 años y cuatro meses ¿dónde van las palomitas cuando me las como?, ¿qué es un problema?

Con 2 años y seis meses preguntó ¿qué hay dentro de la cabeza?

Otro niño con 2 años y medio preguntó ¿se acaban las estrellas?, ¿cuántas hay?, ¿cómo sabe la gente el camino para ir al cielo cuando se muere si no se sabe antes de morir?, ¿por qué no se hunden los barcos?, ¿por qué es de día o de noche?

Otro niño con 3 años preguntó ¿cuántos números hay?

Con 3 años y nueve meses preguntó ¿la sangre va muy deprisa?

Respuestas de varios niños:

¿De qué está hecho un libro?

2 años y seis meses.

- De cerebro.

¿Para qué sirven los senadores y los diputados?

6 años.

- Para que nosotros no tengamos que preocuparnos de hacer la política.

¿Para qué sirven los policías?

7 años y siete meses.

- Para cuidar del bien y hacer que disminuya el mal.

¿Para qué se mete a los criminales en la cárcel.

- Para que aprendan y aprendan a ser buenos.

¿Para qué se mete a los malos en la cárcel?

4 años y dos meses.

- Para que no hagan daño a los buenos y no hagan lo malo.

En sus preguntas no se conforman con cualquier respuesta, quieren la verdad: "contesta bien, que te entiendo, no soy tonto". Se muestran impacientes, no pudiendo aplazar la información: "a lo mejor luego se me olvida y me quedo sin saberlo".

Una madre informa: "Te da unas contestaciones que parece que alguien se lo está diciendo".

b) Velocidad y precisión en la resolución de problemas.

c) Rapidez para aprender una habilidad con facilidad poco habitual.

d) Continua necesidad de aprender:

"Lo que más nos sorprendió, fue el interés exagerado que mostraba para aprender todo, los colores, los números, las letras, tenía gran facilidad para aprender, pero sobre todo y lo más sorprendente era que desde que tenía aproximadamente un año, tenía una auténtica obsesión por saber".

5.- FASES DEL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN

Las fases del proceso de identificación van a ser referidas a la sobredotación intelectual.

El proceso de identificación suele ser por lo general dividido en dos fases: Screening o nominación, y Diagnostico y evaluación.

SCREENING

El objetivo de esta fase es encontrar niños potencialmente superdotados que puedan requerir una intervención educativa distinta o especial.

Dado que no es posible explorar a todos los niños, 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.

En esta fase es importante considerar los siguientes principios: criterios múltiples, entrenamiento del personal, y utilizar tests y escalas apropiadas para el screening, que sean fiables y válidas.

Se pueden incluir desde tests de screening, tests de inteligencia grupal, uso de nominaciones por parte de los padres, de los profesores, de los compañeros o de los niños mismos, cuestionarios, etc.

En los procesos de screening de alumnos con posible sobredotación intelectual es normal seleccionar un 10% de la población. En esta fase es preferible que se produzcan falsos positivos entre los sujetos seleccionados (sujetos que son nominados como posibles superdotados pero que posteriormente no se confirman como tales en el proceso de diagnostico).

Robinson y Olszewski-Kubilius (1997) apuntan que el cribaje o detección en escuelas, en general, se realiza junto con la selección de servicios especiales, cuando estos 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 método de cribaje, 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 les otorga menos valor.

Dado que los métodos de cribaje, 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).

Esto ha hecho que el método de cribaje: Benito y Moro (1997), a la vista de su aplicación, haya tenido una gran aceptación en España así como en otros países. Una vez validado en España y en otros 7 países tras su presentación oficial en el XII Congreso Mundial para la educación de alumnos superdotados y con talento, en Seattle en 1997.

En la actualidad y después de su validación en 8 países ha sido publicado con el nombre de “Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual”. Es un método extremadamente sencillo, fiable y económico que posibilita la identificación de niños con posible sobredotación intelectual en clases desfavorecidas.

DIAGNÓSTICO Y EVALUACION

El objeto de la evaluación (Benito, 1990b) es establecer el punto de partida o línea base a partir del cual conocer el desarrollo individual del niño, tanto en el área de conocimientos como en el de cualquier otro tipo de comportamiento, y obtener una comprensión global suficientemente amplia desde distintas perspectivas para ofrecerle la respuesta educativa más acorde.

La evaluación debe contemplar múltiples procedimientos, instrumentos y métodos: entrevistas con padres, niños y profesores; observación; cuestionarios; listas; tests estandarizados, etc. Las Técnicas se deben seleccionar, en virtud de las cualidades científicas que las avalan, es decir, su objetividad, fiabilidad y validez. En esta evaluación diagnóstica tiene gran importancia el juicio de los padres ya que ellos pueden observar con toda tranquilidad a sus hijos. En las entrevistas y diferentes cuestionarios utilizados se les pide que relaten ejemplos concretos de comportamiento que les haya llamado la atención sobre la diferencia de desarrollo con respecto a otros niños.

La identificación requiere, tal y como hemos dicho un enfoque multimétodo. Las teorías más recientes de superdotación y creatividad asumen conceptos multidimensionales, con lo cual las estrategias de diagnóstico, si se basan en teorías, deben asumirlo.

Los enfoques de multimétodo, incluyendo aquellos que logran una mayor exactitud en los tests de CI, pueden reducir los problemas si el diagnóstico está cuidadosamente organizado.

Las áreas más comúnmente evaluadas son:

- ◆ Desarrollo evolutivo, primeros aprendizajes e influencia de la familia y el contexto social del alumno.
- ◆ Evaluación de las funciones individuales directamente relacionadas con el aprendizaje escolar:
 - Repertorios básicos de conducta para el aprendizaje escolar.
 - Funciones predispositivas y funciones adquisitivas integradoras. Procesamiento de la información.
 - Desarrollo cognitivo e intelectual, aptitudes académicas, aprendizajes instrumentales y aptitudes específicas.
 - Historia escolar y niveles de competencia curricular.
 - Estilo de aprendizaje, motivación e intereses.
- ◆ Personalidad y adaptación personal, familiar, escolar y social.

La evaluación psicológica según Robinson y Olszewski-Kubilius, puede ser útil no sólo para conocer el desarrollo psicológico del niño sino para evaluar la posibilidad de selección para un programa especial o la necesidad de aceleración, para observar la posibilidad de que el aburrimiento o la mala conducta en la escuela se deba a un programa que no planteé desafíos para el niño, para identificar trastornos de aprendizaje, déficit de atención con hiperactividad y aspectos similares.

Para ver las técnicas, procedimientos de screening, evaluación y diagnóstico y las diferencias cualitativas de inteligencia remitimos a los libros:

Alonso, J.A.; Renzulli, J. y Benito, Y. (2003): Manual Internacional de Superdotados. Madrid, EOS.

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

6.- ¿POR QUE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS PASAN DESAPERCIBIDOS EN LA ESCUELA?

Después de lo anteriormente comentado, ¿cómo es posible que los superdotados pasen desapercibidos en la escuela principalmente en los primeros años?

Existen, por lo menos, 5 razones posibles:

a) Falta de sensibilización.

b) Estereotipo del término de superdotado y falsas expectativas:

"Con 16 años es médico".

"Sabe todo, nunca falla".

c) No existencia de tareas apropiadas donde puedan realmente demostrar sus habilidades. No debemos olvidar que las diferencias en

inteligencia se manifiestan en la ejecución cuando la situación de aprendizaje exige un funcionamiento de orden superior por parte del alumno -es decir, como la típica inductiva en contraste con la típica enseñanza programada- y/o cuando las medidas resultantes reflejan un funcionamiento cognitivo de orden superior - la retención y la transferencia en contraste con el rendimiento inmediato- (Snow y Yalow, 1988).

d) No en todas las áreas tienen un desarrollo superior, lo que hace que éste u otro profesional diga que "tal o cual niño le hace mejor los trabajos", o que "todavía no sabe inflar un globo", o que "sus trabajos no están acabados", o que "es el último en entregar los trabajos", o que "tiene muchos fallos, etc.". Este tipo de comportamientos son lógicos principalmente al **no considerar la idea clave de la enseñanza, por lo tanto la desmotivación ante las tareas, el no aprendizaje y la lentitud de la enseñanza, hace que todos presenten bajo rendimiento escolar, dándose en muchas ocasiones la circunstancia que suele señalar el profesor: "el niño no es brillante".**

Una de las **Ideas clave** 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 insistan sobre algo que ya está dominado o adquirido, o 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 lo tanto disminuir la motivación de aprender del alumno (M.E.C., 1990).

Por lo tanto, es lógico pensar que todos los niños superdotados, desde que entran en la Escuela presenten un bajo rendimiento escolar, ya que la enseñanza no se ajusta a su nivel de aprendizaje. Un ejemplo de un niño de 5 años: "Vosotros empezar a hacer los deberes que yo os pillo". Los niños no nacen vagos.

e) Encubrimiento por parte de los alumnos de sus habilidades para no sentirse rechazados. Para ellos ser amigos, significa ser iguales, principalmente en las niñas. Esto hace que haya gran diferencia entre el trabajo y el comportamiento de los niños en casa y en la escuela: lectura, lenguaje, dibujos, etc.

7.- ¿DEBE CONOCER UN NIÑO SI ES SUPERDOTADO?

Desde luego que sí. Primero, porque ellos son conscientes de su diferencia, y el sentirse diferente hace que en muchas ocasiones se sientan inferiores. Todos debemos de ser conscientes de nuestras cualidades y defectos. De las primeras, para poder valernos y mejorarlas, y de las segundas, para tratar de corregirlas.

Al niño superdotado, se le debe explicar qué significa, ser más inteligente: aprender más rápido, aprender de otra manera, no tener ciencia infusa, que es una diferencia que tenemos las personas.

Por otro lado, la inteligencia, como todo en la vida, tiene su lado malo y su lado bueno: es buena porque te ayuda a saber y ver cosas que a otros les pasa desapercibidos; pero el lado negativo, es que a veces ven cosas que a nivel afectivo no son capaces de asimilar por lo cual en ocasiones sufren más y se encuentran solos.

Por otra parte y a nivel más práctico, si el niño va a llevar en la escuela un programa curricular diferenciado es necesario que sepa por qué. Como ya hemos dicho anteriormente aquel que se cree diferente, termina por pensar que es inferior disminuyendo su autoconcepto.

A nivel profesional es necesario, a su vez, dotar seria y de forma correcta una palabra que nos indique qué forma de educación requiere este niño. No se trata de etiquetar a nadie, sino entender que requiere una educación diferenciada.

8.- ¿QUE TENEMOS QUE ENSEÑAR?

Muchos padres y profesores preguntan si se debe seguir enseñando, por el temor de que si se les enseña, se vayan a aburrir o desmotivar más en los cursos posteriores. Desde luego no hay ninguna Pedagogía que aconseje que no se deba responder a un niño cuando pregunta. Está claro que ningún niño debe ser inhibido en su desarrollo ni aprendizaje, y el que aprenda más rápido no debe ser tomado como un problema. El niño no tiene problemas, ni es desadaptado, debe ser la educación la que se adecue a las necesidades de los niños. No hay que cambiar al niño, el niño no es el problema, y tiene derecho a recibir una educación acorde con su capacidad de aprendizaje. Si las leyes, las órdenes, las disposiciones, etc., no son acordes a las necesidades de cada niño, habrá que especificar sus excepciones en cuanto a su aplicación y quedar así contempladas.

Según el Ministerio de Educación, uno de los objetivos de la educación es motivar al niño por el aprendizaje, realizando una enseñanza individualizada donde la flexibilidad ocupe un lugar destacado. Difícilmente se puede motivar a un niño por el aprendizaje si desde sus primeros años de escolaridad se aburre en la escuela.

Las vías educativas existentes para los alumnos superdotados son varias: la aceleración, las clases especiales, la adaptación curricular significativa dentro del aula, la ampliación extracurricular y la homeschooling (ver Desarrollo y educación de los niños superdotados, coordinado por Benito, Y. 1992b).

Por nuestra parte, y llegados a este punto, no vamos a discutir sobre si esta o aquella es la mejor o peor estrategia educativa para los alumnos superdotados en el Colegio. Pensamos que al igual que los demás niños, los superdotados deben tener la oportunidad de disponer de un abanico de posibilidades educativas, y dependiendo del momento de desarrollo y de sus características se pueda escoger una u otra alternativa. Por ejemplo, si un niño tiene una madurez de desarrollo más lenta, todo el mundo parece comprender que tal vez, en un determinado momento debe repetir un curso. Otro niño, o este mismo, en otro momento o al mismo tiempo, puede necesitar un apoyo

educativo, por lo cual tenga que salir a recibir unas clases de apoyo, en una o varias áreas. Puede necesitar una Adaptación Curricular Significativa, que obligue a su vez a una adaptación significativa de evaluación. Otro niño por sus necesidades y características, puede ser necesario que durante un determinado período de tiempo tenga que ir a un Colegio de Educación Especial. Para el niño superdotado, las propuestas educativas en el Colegio, considerando la igualdad de oportunidades, se traducirían en Aceleración, Adaptaciones Curriculares Significativas y Clases Especiales. Al igual que en el caso anterior, nadie se va a poner a discutir cuál es la mejor forma de enseñanza, sino cuál de estas vías se adecua al nivel de desarrollo actual y necesidades del niño. No debemos olvidar que los niños superdotados son un grupo muy heterogéneo y que aun sólo considerando su nivel de inteligencia, éste va desde los 130 aproximadamente de CI a más de 200. Está claro que las necesidades cognitivas, afectivas y educativas, tienen que ser diferentes (Benito, 1992b).

Si bien el Ministerio ha optado por la adaptación curricular significativa, los padres suelen elegir como solución la aceleración de sus hijos, entendiéndola simplemente como pasar al curso siguiente. Esta intervención no realizada de forma correcta (Hultgren, 1992) puede influir de una forma negativa en la educación del niño, puesto que es fácil que sirva "para un período corto de tiempo" en el que el niño realmente tiene que realizar un mayor esfuerzo para seguir las clases pero que posteriormente empieza a mostrar las mismas conductas desadaptadas y bajo rendimiento que antes de la intervención, llegando a la conclusión de que este tipo de intervención educativa es poco recomendable, sin pararse a pensar que no ha sido realizada de la forma más correcta y olvidando que el ritmo de aprendizaje de estos niños siempre es más rápido. Es decir, la aceleración, puede ser una estrategia adecuada para muchos de los niños superdotados, pero es importante que esta se realice correctamente con las correspondientes adaptaciones curriculares y compactaciones.

"La razón más importante para acelerar a estos niños a nivel de Primaria es, sostener su motivación académica proporcionando una instrucción desafiante a un nivel y ritmo apropiado a sus niveles de

rendimiento" (Feldhunsen y Kroll, 1991). Existen numerosos estudios que concluyen que la aceleración puede ser útil para estos estudiantes, desde las investigaciones de Reynolds (1962) en el que concluye que la admisión temprana es beneficiosa para los niños tanto en términos de ejecución escolar como social, hasta otras más recientes de Van Tassel-Baska (1986) que observó como la aceleración académica aumentaba la ejecución académica, la motivación y la confianza de los estudiantes talentosos.

Al igual que ocurre con la repetición de un curso escolar, es una propuesta educativa de carácter excepcional, porque dicha propuesta no es la más habitual para todos los alumnos, pero esto no quiere decir que no sea frecuente y beneficiosa bajo determinadas circunstancias para aquellos alumnos que tienen un ritmo de aprendizaje más lento. Considero que **la aceleración es una estrategia educativa de carácter excepcional**, pero dado que los alumnos superdotados aprenden más rápido, debería ser considerada, dentro de este grupo de alumnos con necesidades educativas específicas una estrategia educativa habitual.

Por otro lado, la conclusión a la que llegaron McCluskey, Massey y Baker (1997) es que **gran parte de la reacción negativa a la escolarización temprana y a la aceleración ha estado basada en la falta de información y el mito**, así como la creencia infundada de que los padres que buscan esta solución para sus hijos son ambiciosos o poco sensibles y están mal informados, en lugar de considerar que lo único que buscan es el bien para sus hijos. Siempre habrá niños, alumnos ingresados de forma temprana y estudiantes regulares, que no realicen una buena ejecución en el Colegio. Hay demasiadas variables en la vida para garantizar el éxito. Sin embargo, **la literatura demuestra constantemente** que la mayoría de los niños talentosos que son escolarizados de forma temprana en educación infantil progresan adecuadamente a nivel académico, emocional y social.

La enseñanza debe ser dirigida siempre a la **zona de desarrollo próximo**. Esta zona es simplemente la distancia existente entre lo que el niño puede realizar independientemente y por él 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 (Vygotsky, 1978).

Según los expertos, la enseñanza didáctica individualizada puede resultar útil para los alumnos menos capacitados, mientras que la enseñanza inductiva puede ser útil para los más capacitados pero no para los menos capacitados (Snow y Yallow, 1988).

¿Cómo los padres pueden saber cuál es esa zona de desarrollo próximo?

A través de las preguntas que realicen sus hijos. Cuando un niño pregunta algo, es que tiene suficiente madurez para ser respondido. Pero mejor que responder a sus preguntas, es enseñarle a pensar. Watson propone algunos ejercicios para ayudarles a pensar a cerca de su pensamiento: "metacognición" (Benito, 1993). Como ejemplo nos dice, que si el niño está leyendo un libro, podemos comenzar haciéndole preguntas sobre el argumento del libro, posteriormente, sobre los personajes, y en tercer lugar, preguntándole por terminaría el libro si el autor no pudiera hacerlo. Un objetivo más elevado de pensamiento es preguntarle sobre su propio pensamiento: "¿qué te hizo pensar eso?" y a un nivel más sofisticado, pedirle a los niños que justifiquen el pensamiento, que sean capaces de observar qué hay detrás de sus ideas o acciones. Esto requiere poseer las estructuras de análisis de pensamiento anteriores más la capacidad de proyección y deducción.

A los padres, les preocupa frecuentemente la manera "obsesiva" de aprendizaje de sus hijos. Estos niños desde sus primeros años aprenden de una forma "temática", es decir, se centran en un tema y hasta que no saben suficientemente de él no pasan a otro de tal forma que todo su entorno gira alrededor de dicho tema. En los primeros años son las letras, los números, posteriormente, alrededor de los 5 años, es la geografía, las banderas, los países; más adelante el universo, etc.

Es igualmente importante destacar la tendencia a la perfección en sus trabajos. Esta tendencia es observable desde que son muy pequeños y es

común oír: "Hazlo tú que yo no se", a la hora de dibujar letras, coches, puesto que su realización no les parece correcta y perfecta. Si algo no sale a su gusto se enfadan y rompen lo realizado. Esta tendencia a la perfección, con el tiempo, va disminuyendo. Es importante destacar que no es bueno alabar los trabajos mediocres al niño por considerar que el no puede hacerlo mejor, dado su desarrollo de la motricidad fina, es necesario darle metas intermedias para conseguir su propósito.

9.- ¿POR QUE ESTOS ALUMNOS DEBEN RECIBIR UNA EDUCACION ESPECIAL?

Se ha hablado mucho sobre el por qué estos niños tienen que recibir una educación especial, algunos opinan que es necesario tener en cuenta su educación porque constituyen una gran posibilidad de mejorar el mundo en que vivimos y que por tal razón es necesario tener en cuenta su educación. En estos términos incluso se expresan algunos documentos (Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, 1993). Otros abogan por la necesidad de una educación especial porque si no la tienen probablemente tendrán problemas de motivación escolar, bajo rendimiento y trastornos emocionales, a lo que responden otras personas: "mira aquel joven que hizo tres carreras a la vez y no tiene ningún problema". Sin pararse a pensar que el término de superdotado no incluye en la definición que tengan desajustes emocionales ni inadaptación, puesto que esto no ocurre en todos ni se da en la misma intensidad. Si bien se ha relacionado frecuentemente que a mayor CI de inteligencia, mayores desajustes emocionales, esto no es totalmente cierto, pues hay niños con CI de 190 totalmente ajustados a nivel emocional y adaptados tanto social como escolarmente. De las investigaciones llevadas a cabo (Alonso, 1993) se concluye que son múltiples los factores determinantes

que pueden influir en la desadaptación: la especial sensibilidad, alta creatividad, diferencias de edad, el sexo, etc.

En general, los niños superdotados no están desadaptados en los primeros años, siendo uno de los factores más influyentes la desadaptación del ambiente hacia ellos; imagínese un niño deficientemente mental medio en una clase "normal". En primer lugar tendría problemas de rendimiento en el currículo regular porque no se ajusta a su nivel de aprendizaje. Esto daría lugar a posibles conductas desadaptadas dentro del aula, y posteriormente, se plantearían problemas emocionales.

Pero, ¿por qué entonces tienen que recibir una educación especial? Nosotros no pensamos que sea ni para que puedan contribuir al progreso de la humanidad ni para que no tengan problemas: deben recibir una educación especial porque aprenden de forma diferente y más rápida que otros niños y si se les niega la educación que necesitan no tendrán la oportunidad de desarrollarse de una forma óptima, que es lo que debe de perseguir la educación: optimizar el desarrollo del niño para que el día de mañana como adulto pueda elegir su propia existencia.

Como ya hemos dicho en muchas otras ocasiones, no se trata de hacer adultos excepcionales sino niños felices.

La igualdad de oportunidades y los derechos del niño (Derechos del Niño reconocidos en el artículo 29.1.a de la Convención de 1989, ratificada por España en 1990, establecen 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), **son los que nos deben guiar, en las propuestas educativas.**

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

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*.

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

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.; Benito, Y.; Pardo, C. y Guerra, S. (2001): **Scales for rating the behavioural characteristics of superior students** (Joseph Renzulli y otros, University of Connecticut). Salamanca. Amarú Ediciones (pp. 55, manual y escalas: traducción y adaptación).

Alonso, J.A.; Renzulli, J. 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): **Necesidades educativas y sociales de los alumnos superdotados**. Buenos Aires, Editorial Bonum.

Benito, Y. (1990a): Conferencia Mundial de Viena, organizada por el World Council for Gifted and Talented Children.

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

Benito, Y. (1992a): Características Psicológicas del niño superdotado. Universidad de Valladolid: Departamento de Psicología (apuntes, documentos, videos e instrumentos de evaluación e identificación).

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

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, 1991. Editorial Complutense.

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

Benito, Y. (1999): **¿Existen los superdotados?** Barcelona, Praxis, Monografías Escuela Española (2001, 2ª edición actualizada y ampliada, Bilbao).

Benito, Y. (2001): **¿Existen los superdotados?**. Praxis, Barcelona (2ª edición, ampliada y actualizada).

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.

Buss, A.R. y Poley, W. (1986): Diferencias Individuales. Rasgos y Factores. El Manual Moderno, México.

Clark, C. (1996): Working with Able Learners in Regular Classrooms in the United Kingdom. Gifted Talented International, Volumen 11.

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

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

Feldhusen, J.F. (1998): Meeting the Needs of Gifted Students Through Acceleration. En Ideacción 13, Centro "Huerta del Rey", Valladolid.

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

Feldhusen, J.F. y Hansen, J. (1988): Teacher of the gifted: preparation and supervision. En Gifted education international 5, (2).

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

Hastorf, A.H. (1997): Lewis Terman's Longitudinal Study of the Intellectually Gifted: Early Research, Recent Investigations and the Future. Gifted and Talented International, Vol XII, 1.

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

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.

Garrison, C.N. (1989): The emotional foundation of gifted girls. En Understanding our gifted, 2.

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

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).

McCluskey, K.W., Massey, K.J. y Baker, P.A. (1997): Early Entrance to Kindergarten: An Alternative to Consider. Gifted and Talented International, Vol XII, 1.

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

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.

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

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

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.

Robinson, N. y Olszewski-Kubilius, P. (1997): Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. En Pediatrics in Review, 18.

Silverman, L.K. (1983): Personality development: The pursuit of excellence. En Journal for the Education of the Gifted.

Silverman, L.K. (1989): Reclaiming lost giftedness in girls. En Understanding our gifted, 2 (7).

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

Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (1985): Cognitive development in the gifted and talented. En Horowitz, F. y O'Brien, M.: The gifted and talented: Development perspectives. American Psychological Association, Washington.

Tourón, J.; Peralta, F. y Reparaz, Ch. (1997): **La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas**. Eunsa, Pamplona.

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

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.