

SOBREDOTAÇÃO

2011
Vol. 12

an
eis 
associação nacional
para o estudo e intervenção
na sobredotação

Diretor:

Leandro S. Almeida (Univ. Minho)

Diretores Adjuntos:

Alberto Rocha (ANEIS) e Marcelino Pereira (Univ. Coimbra)

Coordenação Editorial:

Ana Sofia Melo, Cristina Palhares e Helena Fonseca

Conselho Científico:

Adelina Guisande (Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Adelinda Candeias (Univ. Évora), África Borges (Univ. La Laguna, Espanha), Ana Cristina Almeida (Univ. Coimbra), Carmen Pomar (Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Ema Oliveira (Univ. Beira Interior), Eunice Alencar (Univ. Católica de Brasília, Brasil), Fátima Moraes (Univ. Minho), Fátima Simões (Univ. Beira Interior), Feliciano Viegas (Univ. Lisboa), Filomena Ponte (Univ. Católica Portuguesa), Françoys Gagné (Univ. Québec à Montréal, Canada), Franz Monks (Univ. Nijmegen, Holanda), Glória Franco (Univ. Madeira), Helena Rodrigues (Univ. Nova de Lisboa), Isabel Alberto (Univ. Coimbra), Javier Tourón (Univ. Navarra, Espanha), Joan Freeman (Univ. Middlesex, Reino Unido), José F. Cruz (Univ Minho), José Maia (Univ. Porto), Lúcia Miranda (ISET - Porto), Luísa Faria (Univ. Porto), Maria Dolores Prieto (Univ. Murcia, Espanha), Maria João Seabra-Santos (Univ. Coimbra), Maria José Iglesias (Univ. Corunha, Espanha), Marsyl Mettrau (Univ. Estado do Rio de Janeiro, Brasil), Mário Simões (Univ. Coimbra), Olga Diaz Fernandez (Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Pedro Rosário (Univ. Minho), Ricardo Primi (Univ. S. Francisco, Brasil), Sara Bahía (Univ. Lisboa), Sara Ibérico (Univ. Lusófona), Zenita Guenther (Univ. Federal de Lavras, Brasil).

Editor:

ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação

Ao c/ Psiquilíbrios: Av. Alfredo Barros , 20 - Apartado 3048 - 4715-350 Braga

www.anéis.org | email: aneisportugal@hotmail.com

Editorial:

email: crispalhares@sapo.pt

ISSN: 0875-0106

Depósito Legal: 156596/00

A revista SOBREDOAÇÃO é editada anualmente pela Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS). Pretende-se com esta revista divulgar junto dos profissionais e da opinião pública os estudos realizados em Portugal e no estrangeiro na área da sobredotação.

Aceitam-se artigos originais mais diretamente relacionados com as abordagens da psicologia e da educação, estando ainda a revista SOBREDOAÇÃO receptiva a textos de outras áreas científicas que possam ser relevantes para a compreensão do conceito de sobredotação, formas da sua identificação e modelos de intervenção. Particular destaque será dado à divulgação dos resultados de projetos de investigação centrados na avaliação e no atendimento dos alunos sobredotados, bem como de programas e experiências do quotidiano escolar tendo em vista o apoio a tais alunos.

Enquanto revista científica, SOBREDOAÇÃO pretende contribuir para o aumento da investigação, mas igualmente proporcionar um espaço de reflexão crítica sobre as questões em aberto relativas à definição de sobredotação ou aos modelos e formas concretas de avaliação e de intervenção nesta área.

A revista SOBREDOAÇÃO publica artigos em língua portuguesa, espanhola ou inglesa. Textos noutras línguas, quando aceites, serão traduzidos para português.

ÍNDICE

“¿Qué significa tener un niño con superdotación intelectual en casa y en el colegio?”	
Yolanda Benito	8
“Alunos dotados e talentosos na escola: Não podem esperar mais...”	
Zenita C. Guenther	50
Estabilidad versus inestabilidad emocional de los estudiantes de alta habilidad	
Prieto, M. D., Bermejo, M. R., Soto, G., Sáinz, M., y Fernández M. C.	68
Una perspectiva integral de la superdotación	
Carmen M ^a Pomar Tojo	82
Intervenciones educativas en alumnos con superdotación intelectual	
Juan A. Alonso	93
Competencias socio-emocionales y rasgos de personalidad de los talentos verbales y matemáticos	
Carmen Ferrández, Mercedes Ferrando, Daniel Hernández, Mari Carmen Fernández, Laura Llor, Gloria Soto & Marta Sáinz	120
Projeto PISTA: Contributos para a identificação e caracterização da sobredotação num grupo de risco	
Ana Osório, Ema P. Oliveira, Alberto Rocha & Ana Sofia Melo	131

O Future Problem Solving Program Internacional (FPSPI) como um possível instrumento intervencivo na sobredotação: caracterização do programa.

Ivete Azevedo, Maria de Fátima Morais & Bonnie Cramond

152

Atendimento especializado de crianças sobredotadas com perturbação associada: síndrome de Asperger

Judite Maria Zamith Cruz

171

Emoções e sobredotação na educação formal e não formal

Sara Bahia

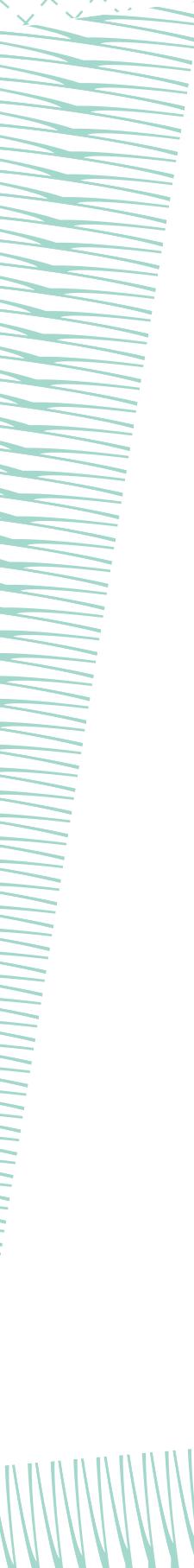
192

Editorial

Em 2011, a ANEIS realizou o seu congresso anual sob o lema da atenção da escola à diversidade. A Convenção de Salamanca e os sistemas educativos mais evoluídos consideram os alunos mais capazes e talentosos susceptíveis de requerem respostas educativas próprias face às suas necessidades e características específicas. Este número da revista Sobredotação publica algumas das comunicações mais significativas apresentadas nesse congresso, sendo possível reter duas ideias principais quando se analisam os textos agora publicados.

Em primeiro lugar, as comunicações repartem-se por Portugal, Espanha e Brasil. Esta trilogia de países nas iniciativas da ANEIS tem-se também reflectido nos artigos que ao longo dos anos a revista Sobredotação foi publicando. A proximidade linguística, cultural e geográfica tem sido uma das apostas da ANEIS na sua internacionalização através da cooperação com autores e projectos provenientes de Espanha e do Brasil. O volume de investigação em Portugal na área da sobredotação não é suficiente para fundamentar a relevância do tema junto dos pais, educadores e professores, assim como dificilmente justificaria o aparecimento e estabilidade editorial da revista Sobredotação. Esta parceria entre os três países tem-se firmado progressivamente, sendo benéfica a qualquer um deles em virtude de uma atenção insuficiente a esta problemática em qualquer um deles.

Uma segunda ideia deste Congresso e deste número da revista merece ser igualmente destacada: a incidência em medidas educativas e em programas de intervenção. Um número elevado das comunicações fez respeitou o tema central do congresso em 2011: as respostas educativas da escola à diversidade. Assim, as comunicações apresentadas caracterizam essa diversidade, destacando-se que esta diversidade ocorre desde logo no seio dos alunos mais capazes e talentosos, como exemplo nos domínios da vida emocional ou na esfera da personalidade, por exemplo apresentando alguns casos o síndrome de Asperger. Por outro lado, de destacar o Projecto PISTA, em curso na cidade do Porto e da



responsabilidade da ANEIS, onde a identificação e a intervenção junto de crianças sobredotadas e talentosas incide em zonas urbanas de menores recursos socioculturais. Ainda, de destacar programas de apoio a estes alunos diferentes apostando seja nas áreas da cognição (resolução de problemas), seja na área académica ou, ainda, no seu enriquecimento emocional.

Finalmente, uma saudação ao aparecimento da revista Sobredotação num novo design e, em particular, em formato electrónico. Nos tempos que correm é um formato alternativo, seguramente reconhecido por duas vantagens. Uma economia de encargos sempre interessante em tempos de crise económica, e uma mais fácil divulgação dos seus artigos na comunidade académica, profissionais e encarregados de educação, inclusive a nível internacional.

LSA

“¿QUÉ SIGNIFICA TENER UN NIÑO CON SUPERDOTACION INTELECTUAL EN CASA Y EN EL COLEGIO?”

Yolanda Benito | Universidad de Nijmegen & Centro “Huerta del Rey” | España

Resumen: La presente Conferencia intenta ofrecer unas definiciones y unas pautas de detección para padres, profesores y pediatras. Deseamos que sea práctico para su uso, centrándonos fundamentalmente, en la descripción de las características de desarrollo y las características de aprendizaje de los niños con superdotación intelectual, que posibilite la identificación temprana. Igualmente analizaremos la problemática que puede surgir en las familias, y en el entorno escolar, con niños con superdotación intelectual.

Palabras claves: Definición, Identificación, Identificación temprana, Problemática familiar y escolar.

1. Importancia y necesidad de la identificación temprana. Objetivos

La importancia de la identificación temprana como en cualquier otro nivel de la educación especial es primordial. En el caso de los alumnos con superdotación intelectual 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.

Por citar un interesante 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: *La cantidad de dendritas neuronales incrementa con la estimulación, al igual que aumenta el potencial*

por las interconexiones neuronales y la complejidad del pensamiento; El estrés y la tensión provocan un deficiente flujo en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbica que provoca la desaparición de neuronas cerebrales; 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 la falta de una estimulación adecuada, ocasiona no sólo que los alumnos no desarrollen 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 ésta 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, 1988: 89). La edad óptima para la identificación de un niño como superdotado es entre los 4 y los 7 años.

Como en el caso de cualquier otro niño de educación especial, la identificación precoz tiene en este caso dos objetivos principales: Situar a los niños en un entorno educativo adecuado; 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.

Es tal la evidencia de la necesidad de identificación temprana de estos alumnos, que ésta ha sido recomendada por el Consejo de Europa e independientemente del partido político que gobernara en España todos la han mantenido en la legislación en las diferentes reformas educativas llevadas a cabo.

Como ejemplo de lo anteriormente comentado sobre las dificultades de adaptación a los niveles de aprendizaje y a su entorno social, vamos a considerar el *estudio de desarrollo y las primeras experiencias escolares de un niño (Cociente Intelectual, CI= 147) a través de la descripción de unos padres:*

"De bebe: no cumplía los espacios de sueño habituales. Consultamos con un pediatra particular y nos comentó que el niño 'quería vida social'. En muy raras ocasiones se ponía enfermo, ocasionalmente un ligero resfriado. Antes del año: se deslizaba arrastrándose por la casa totalmente a oscuras y se iba a la salita de estar, situada al otro extremo, encendía el televisor, se sentaba en el sofá y se entretenía con la carta de ajuste; así le encontraba su padre cuando iba a trabajar, las dos de la madrugada, en muchas ocasiones.

Con dos años y medio: empezó a ir a la guardería dos horas y media por la mañana y dos horas por la tarde. En casa jugaba a que tenía un amigo imaginario, era un niño de la guardería. Le llamaba con su teléfono de juguete y le invitaba a casa, jugaba con él el resto de la tarde. Este niño jamás estuvo en casa. Su mayor preocupación en esta época era qué hacían sus padres cuando él estaba en la guardería, a veces lo interpretábamos como preocupación por nosotros y otras por sí mismo. Otra de sus preocupaciones (en la misma clase convivía con niños de hasta cinco años), era que quería llevar la cartilla y aprender como los mayores a leer.

Con tres años y cuatro meses: tras los escasos siete meses de guardería comenzó educación infantil en el mismo colegio que está en la actualidad. No le gustaba ir, decía que los niños eran tontos, que no sabían jugar, estaba acostumbrado a niños mayores quizás. El primer trimestre optó por jugar sólo en los recreos. Después de las vacaciones de navidad se adaptó y pasó a jugar y a relacionarse muy bien con los demás niños.

Con cuatro años y tres meses: inició 1º de Preescolar siendo sus mayores aficiones los libros de animales y los puzzles. Aprendió a leer correctamente, de una forma poco convencional: los nombres de algunos los correspondía perfectamente con su grafía. Nosotros le apoyamos pero las primeras adquisiciones las realizó él. Con los números no tenía mucha dificultad, cuando en una clase le enseñaban el número 4, él ya conocía hasta el 100: los primeros números los aprendió con los botones del ascensor, vivimos en un décimo piso, y el resto con las páginas de los libros. Cuando estaba con los abuelos les leía el número de los portales por los que pasaba y los letreros de las calles. Preguntaba continuamente queriendo saber más, era incansable. Los números romanos de los relojes suscitaron su curiosidad y una tarde que estuvo con su tío David, éste se los explicó. Pedro dibujaba relojes con números romanos. Sabía en el reloj las horas de ir al colegio, de ir a la cama...

En este curso escolar comenzó su primer conflicto, él lo llamaba 'problema': la profesora le comentó que sus dibujos eran garabatos, vino muy ofendido y estuvo durante tres días pidiéndome que le pidiese una cita para que él pudiera hablar con la profesora sobre sus dibujos. Le conté a la profesora lo que quería el niño y ella aceptó y nos grabó la conversación en una cinta. Pedro decía que sus dibujos eran fósiles y huellas de dinosaurios petrificadas y le explicó que de mayor quería ser paleontólogo para buscar fósiles. Así nos enteramos de que el niño poseía conocimientos sobre prehistoria: sabía el nombre de todos los dinosaurios y de qué periodo era, hablaba de glaciaciones, etc.

La profesora veía conveniente que le realizáramos al niño un CI para conocer la capacidad del niño. Nosotros lo desestimamos porque conocíamos el gusto de Pedro por la lectura y la profesora desconocía que el niño ya sabía leer. Nosotros omitimos decírselo porque el niño no lo había dicho y en clase estaban dando las letras vocales ya finalizando el curso.

Con cinco años y cinco meses: empezó tercero de Educación Infantil, este fue un curso problemático: continuamente hablaba de sus 'problemas', decía que otros niños nunca tienen problemas. Quería ser concretamente

como dos niños de clase que eran muy ‘formales’ porque nunca hablaban y porque eran ‘buenos’. El creía que era ‘malo’.

En casa le hablábamos y le tratábamos de hacer ver que todos tenemos cosas buenas. Así logramos alegrarle un poco, aún no llevaba un mes de clase y nos parecía prematuro hablar con la nueva profesora, los informes del curso anterior habían sido excelentes.

La profesora fue la que quiso ponerse en contacto con nosotros para enseñarnos un dibujo del niño, el cual ella calificaba de ‘mamarrachada’. Nos comentó que aunque la profesora del curso pasado consintiese eso, ella no lo iba a hacer. Cuando Pedro llegó a casa buscó entre sus libros y nos mostró ‘Cuando la tierra tiembla’ de François Michel/Yves Largor, era uno de sus libros favoritos junto con ‘En las entrañas de la tierra’ de François Michel / Philippe Davaine, el dibujo era exacto al desarrollado en clase. El había dibujado un volcán por dentro según él tal y como se veía “si asomases la cabeza por el cráter del volcán”, los colores del magna, las rocas volcánicas y nos enseñaba relacionando el dibujo con la lámina del niño con acierto.

Decidimos pedir una cita a la profesora, pero omitimos la explicación del niño, porque con muy buenas palabras inició ella la conversación diciéndonos que a su juicio el niño era un verdadero desastre, desordenado, vago, que le tenía que castigar continuamente. Ella no se había dado cuenta de que el niño sabía leer. Y esto junto con sus comentarios nos decidieron a guardar silencio, no vimos un ambiente propicio y decidimos esperar a que pudiera por sí misma conocerle, ya que nosotros teníamos una visión diferente del niño. A este le dijimos que su profesora estaba encantada con él y que quería ser su amiga, pero que él debía esforzarse. El se mostró conforme. Al concluir este primer trimestre, pedimos otra cita y entonces la profesora ya había comprobado que Pedro sabía leer, en clase concluían la primera cartilla, nos comentó que por su parte tendría que llevar para Enero la segunda cartilla e ir al ritmo del resto. Pedro ya conocía los números hasta el 1000, nos dimos cuenta cuando ordenaba los fascículos de una colección de revistas que hacía su tío, en una semana con nuestro apoyo aprendió hasta el millón.

El informe escolar al finalizar el curso sólo objetaba su mala grafía. Durante este curso en casa escribía al dictado correctamente palabras y números. Los vocablos relacionados con el mundo de los animales los escribía él por su gusto: reptil, anfibio, omnívoro, etc., tenía claros estos conceptos. Así mismo había desarrollado un gusto por los mapas mundi, tanto en láminas como en puzzles. Sabía que el tigre de bengala vivía en la India, Java y Sumatra, el tigre blanco en la Siberia, el cocodrilo del Nilo en Egipto… Nos daba clases de Geografía y del mundo de los animales, estas aficiones sólo las podía compartir con nosotros”.

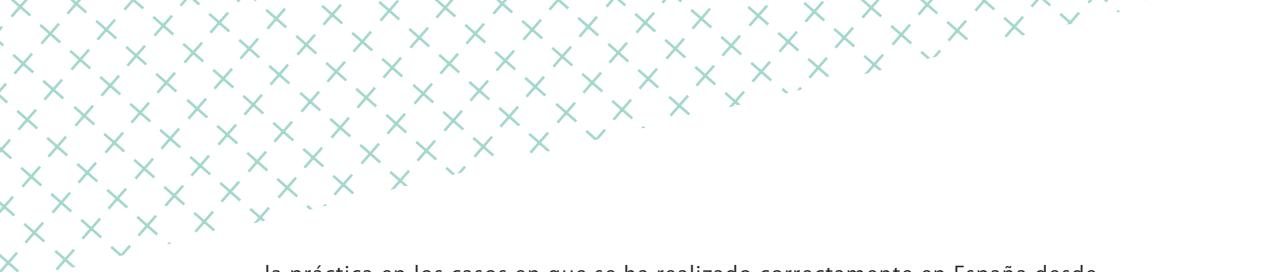
En 1994 una de las recomendaciones de la Asamblea del Consejo de Europa fue la necesidad de identificación temprana de estos alumnos. En España, con la Ley Educativa (LOGSE), a través de diferentes Decretos y Órdenes se orientaba a que la identificación de estos alumnos fuera temprana y precisa.



La posterior *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 23-12-02)* señalaba igualmente este aspecto. El artículo 43 tiene entre otros aspectos los siguientes: *Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas; 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; 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; 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; 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.*

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.

Las Aceleraciones suponen una mejora en el desarrollo cognitivo, social y afectivo, 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

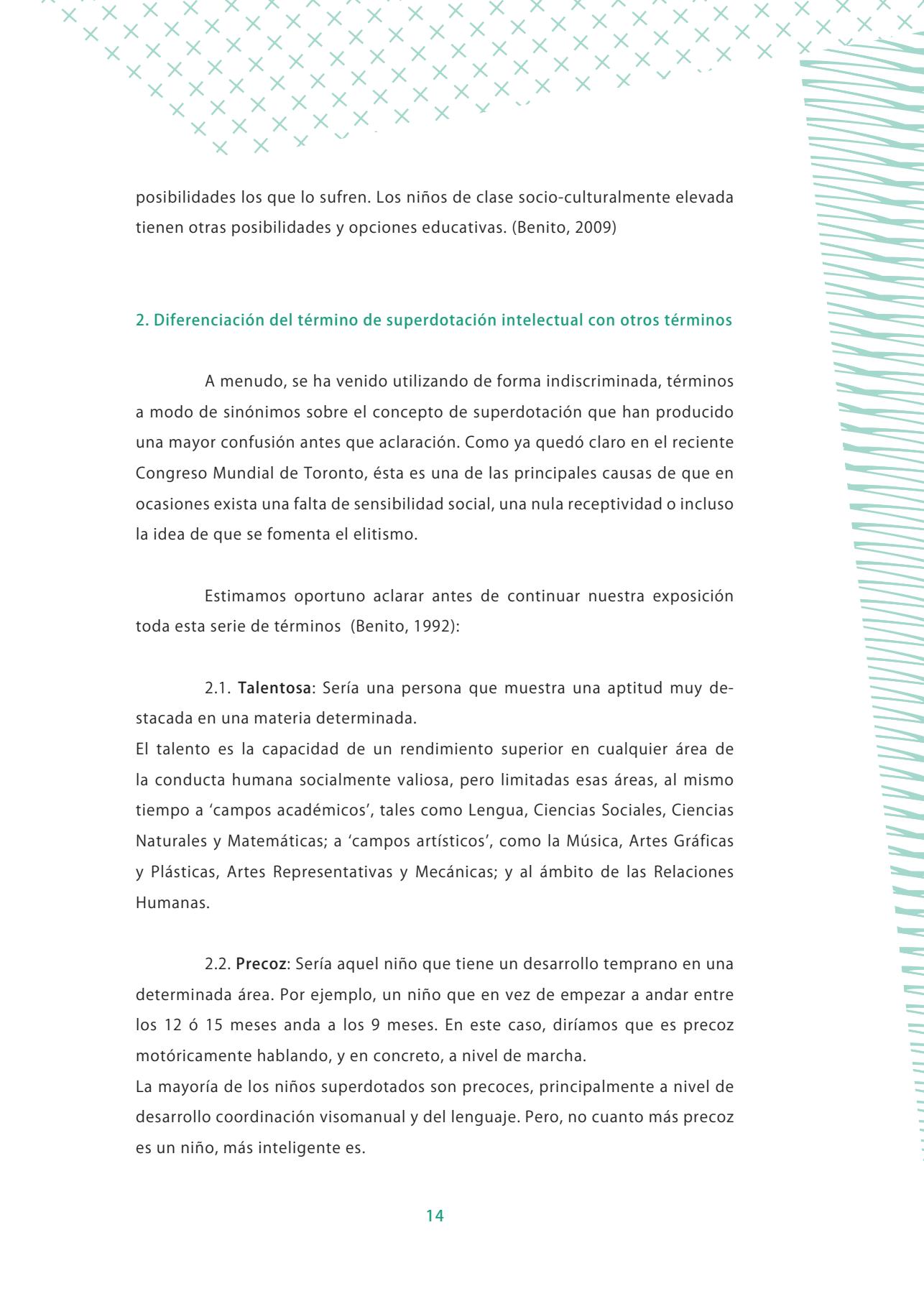


la práctica en los casos en que se ha realizado correctamente en España desde 1997, que su aplicación es adecuada para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo. La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres (Comisión de Educación del Senado, 2002).

Actualmente, la *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 (2006, Ministerio de Educación): "Cada Comunidad Autónoma tiene un curso para que pueda desarrollar el 35% o el 45% en su caso que les corresponde, y ello 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 propia 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 los 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".

Los alumnos con superdotación intelectual se dan en todos los grupos sociales y étnicos. En todas las culturas hay niños que tienen un desarrollo diferente a otros niños y que aprenden de forma diferente y a un ritmo distinto de sus compañeros de edad. Cuando se niegan los recursos necesarios a estos alumnos por considerar la medida como elitista, son los alumnos con menos



posibilidades los que lo sufren. Los niños de clase socio-culturalmente elevada tienen otras posibilidades y opciones educativas. (Benito, 2009)

2. Diferenciación del término de superdotación 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, 1992):

2.1. 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.

2.2. 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 visomotor y del lenguaje. Pero, no cuanto más precoz es un niño, más inteligente es.

2.3. 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.

2.4. 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.

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, 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.

2.5. 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.

Como hemos dicho anteriormente, la mayoría de los niños superdotados, son precoz, fundamentalmente en el área del lenguaje y en la coordinación visomotor. 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, prodigo 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.

3. Aprendizaje y desarrollo cognitivo y estrategias de aprendizaje (conductas observables)

Una vez definido el término superdotado es importante resaltar que existe una gran diversidad dentro de estos alumnos. Los niños superdotados poseen tantas diferencias individuales como cualquier otro, 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 superdotación 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.

Los superdotados no constituyen un grupo homogéneo si bien sí podemos dar pautas para su identificación.

3.1. Desarrollo motor y atención 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: "Al mes y medio reía mucho y sonreía al vernos. Nos seguía con la mirada y nos llamaba por medio de- ajitos y gorgoritos-, cuando entrábamos en su habitación se daba la vuelta, es decir, cambiaba la postura de boca abajo hacia la posición boca arriba"; "Alrededor del mes y medio, cuando lloraba, sólo con asomarse su madre a la cuna, se callaba; si lo hacia otra persona, no se callaba"; "Comenzó a pintar con colores, a hacer puzzles y a jugar con juegos de construcción a los dieciocho meses. El triciclo lo manejaba perfectamente y a los dos años no se cansaba nunca".

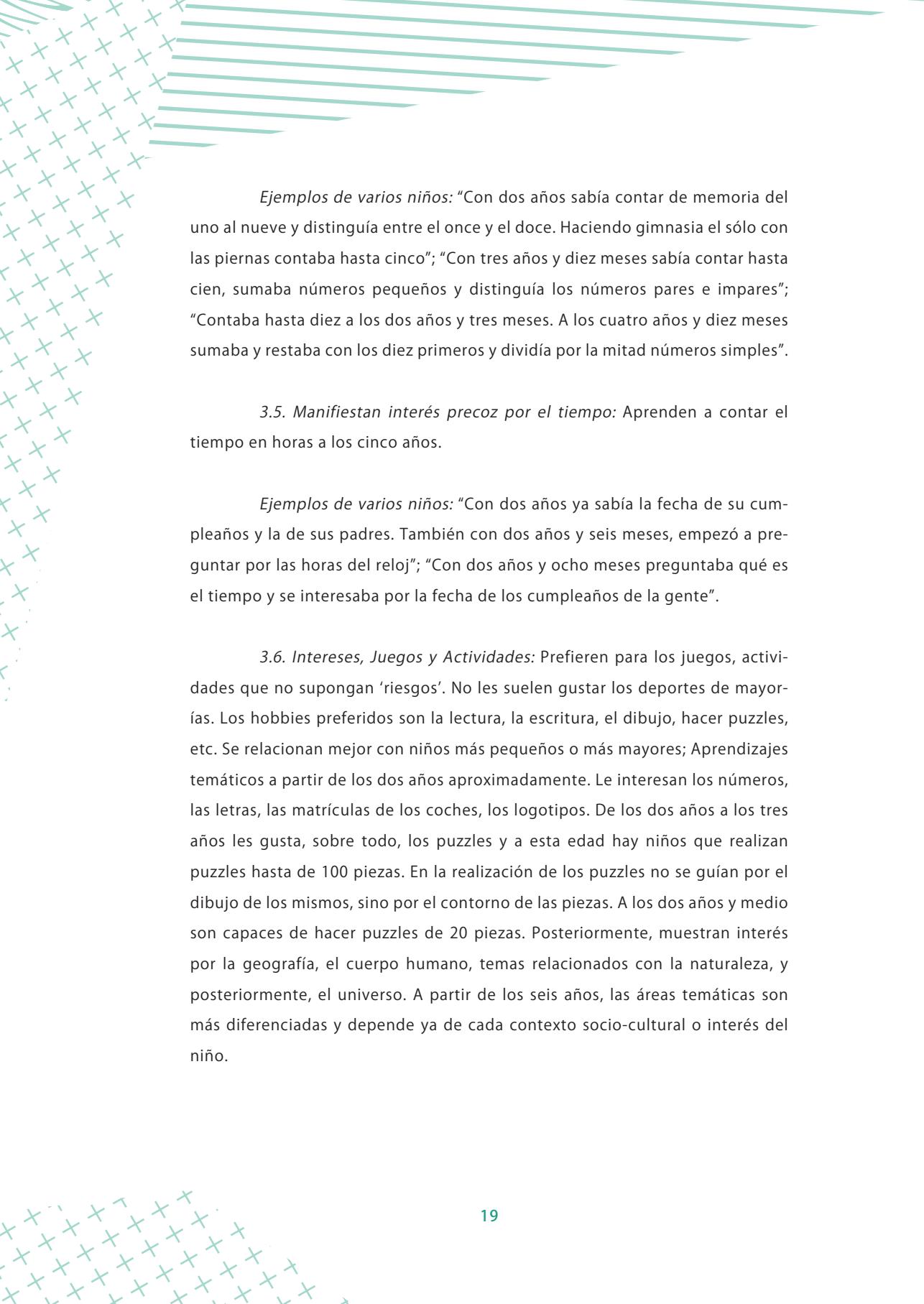
3.2. Desarrollo del lenguaje: Dicen la primera palabra a los seis meses; Dicen la primera frase a los doce meses; Mantienen una conversación entre el año y medio y los dos años; Aprenden los colores al año y medio, incluso en sus diferentes tonalidades; Preguntan por palabras nuevas que no conocen a los tres años, empleando la palabra exacta en el momento oportuno.

Ejemplos de varios niños: “Con dos años distinguía correctamente los siguientes colores: rojo, amarillo, marrón, gris, verde, naranja, blanco, rosa, azul, azul marino, lila, negro; los nombraba todos, excepto el amarillo que lo confundía con otro”; “Al año y medio distinguía perfectamente las interrogaciones: ‘cómo’, ‘dónde’, ‘cuándo’, ‘de quién’, ‘por quién’, ‘a quién’, etc., contestando correctamente a las preguntas”; “A los dos años la conversación era como la de un adulto, empleando palabras como ‘sin embargo’ o ‘prácticamente’”; “Al año y medio era capaz de mantener una conversación. A los dos años hablaba todo, mostrando un buen vocabulario como ‘mira el puente que grande’”.

3.3. 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 dos años y medio; Comienzan a leer a la edad de tres años; Aprenden a partir de una lectura funcional (conocimiento de determinados logotipos y anagramas). Utilizan continuas preguntas entre las que destacan: ¿qué pone aquí? No preguntan por las letras sino por las palabras; No deletrean ni silabeán 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 uno al diez, a los diecisiete meses. Los reconocía y los nombraba”; “A los dos años ya leía la cartilla y al poco tiempo leía perfectamente los cuentos infantiles y los comics de dibujos animados”; “La profesora de 3º de Educación Infantil, optó por darle unas maracas para que al leer las tocara en las comas y en los puntos, porque leía muy deprisa y seguido. Al aprender a leer sólo no había tenido necesidad de leer en voz alta y no daba ninguna entonación”.

3.4. Concepto de números: Cuentan hasta diez a los dos años y medio; Con tres años y medio resuelven a nivel mental problemas de suma y resta con números hasta el diez.



Ejemplos de varios niños: "Con dos años sabía contar de memoria del uno al nueve y distinguía entre el once y el doce. Haciendo gimnasia el sólo con las piernas contaba hasta cinco"; "Con tres años y diez meses sabía contar hasta cien, sumaba números pequeños y distinguía los números pares e impares"; "Contaba hasta diez a los dos años y tres meses. A los cuatro años y diez meses sumaba y restaba con los diez primeros y dividía por la mitad números simples".

3.5. Manifiestan interés precoz por el tiempo: Aprenden a contar el tiempo en horas a los cinco años.

Ejemplos de varios niños: "Con dos años ya sabía la fecha de su cumpleaños y la de sus padres. También con dos años y seis meses, empezó a preguntar por las horas del reloj"; "Con dos años y ocho meses preguntaba qué es el tiempo y se interesaba por la fecha de los cumpleaños de la gente".

3.6. 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; Aprendizajes temáticos a partir de los dos años aproximadamente. Le interesan los números, las letras, las matrículas de los coches, los logotipos. De los dos años a los tres años les gusta, sobre todo, los puzzles y a esta edad hay niños que realizan puzzles hasta de 100 piezas. En la realización de los puzzles no se guían por el dibujo de los mismos, sino por el contorno de las piezas. A los dos años y medio son capaces de hacer puzzles de 20 piezas. Posteriormente, muestran interés por la geografía, el cuerpo humano, temas relacionados con la naturaleza, y posteriormente, el universo. A partir de los seis años, las áreas temáticas son más diferenciadas y depende ya de cada contexto socio-cultural o interés del niño.

3.7. Gran sensibilidad al mundo que les rodea y profundas preocupaciones: “Con tres años un pequeño se planteaba la existencia o no de Dios así como qué es el infinito”; “Con cuatro años otro pequeño se planteaba cuestiones de la existencia humana: ‘si volvemos a nacer, ¿a dónde vamos?’, por lo cual prefirió no comer para no crecer”; “Con cuatro años preguntaba a sus padres: ‘¿cómo estábamos en la Tierra?'; ‘¿cómo anda el abuelito Juan cuando está en el cielo?’, por qué cuando te mueres no te mueres porque sigues viviendo””; “Yendo en el coche, un primito dijo a una niña de cinco años al pasar por un cementerio: ‘mira María ahí viven los muertos’; a lo que ella respondió: ‘No, no viven, están’”; “Con cuatro años preguntó, si Dios hizo todo, ¿quién le hizo a él?, ¿por qué lloran cuando muere alguien si va al cielo con Dios?”; “Con seis años y siete meses, en la Iglesia preguntó: ¿qué tiene esa copa?, le contesté -el cáliz, representa la sangre de Cristo, pero es vino- “¿es qué lo han matado? -No, no te preocunes- y luego en la Comunión dice el cura -vamos a dar el cuerpo de Cristo- y dice Luís ¡Ves como lo han matado!

3.8. Estrategias de aprendizaje y capacidad metacognitiva en la realización de los problemas matemáticos:

A) *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 dos 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 dos años: La /B/ parece un 8, pero no lo es. La /h/ parece una silla, pero no lo es”; “Con dos años y siete meses descubrió que dos+dos son cuatro ¿qué más son cuatro? Le gusta hacer con juguetes combinaciones para sumarlos: uno+uno, tres+uno, etc.”.



Formación de Conceptos a los tres 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 tres 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.1) Lo más significativo a la hora de identificar a estos niños se puede resumir en el '*insight*' (intuición) 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.

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 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 Hollingworth estimaba 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. Ejemplos de preguntas y respuestas:

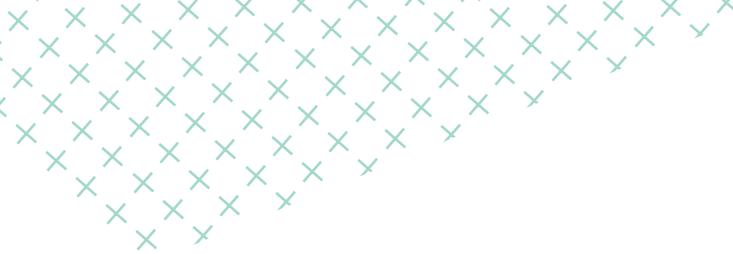


- *Preguntas de varios niños:* Un niño al año y once meses preguntó “¿qué son las vocales?”; Con dos años y dos meses “¿dónde está el papá de la abuela?”; Con dos años y cuatro meses “¿dónde van las palomitas cuando me las como?”, “¿qué es un problema?”; Con dos años y seis meses “¿qué hay dentro de la cabeza?”; Con dos años y medio “¿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 morirse?", "¿Por qué no se hunden los barcos?", "¿Por qué es de día o de noche?"; Con tres años "¿Cuántos números hay?"; Con tres años y nueve meses "¿la sangre va muy deprisa?"; Con un año y ocho meses "¿Por qué es de día?", "¿Por qué cambian las hojas de color?", "¿A qué distancia está la Luna?"; Con cuatro años "Antes de nacer tú y la abuela, antes, antes, ¿quién había?", "¿Por qué no se cae el árbol del patio aunque la tierra dé vueltas?", "¿Qué es vivir?"; Con cinco años y un mes, preguntó a su madre: "¿Dónde empieza y donde acaba el universo?", -su madre le respondió- "el universo es infinito", el niño insistió "no, no es verdad, porque todo tiene principio y todo tiene fin"; Con seis años y cinco meses, preguntó a su madre: "¿Qué dirección llevan las piedras solares?, a lo que su madre contestó que no sabía. Al rato el niño le dijo: ya lo se, no lleva ninguna, van por donde quieren porque no hay gravedad"; Con cuatro años ¿Qué es la electricidad?, ¿cómo funciona el teléfono?, ¿qué es una tormenta?, etc.

- *Respuestas de varios niños:* A la pregunta a un niño de dos años y seis meses: ¿De qué está hecho un libro?, su respuesta fue: "De cerebro"; A la pregunta a un niño de seis años: ¿Para qué sirven los senadores y los diputados?, su respuesta fue: "Para que nosotros no tengamos que preocuparnos de hacer la política"; A la pregunta a un niño de siete años y siete meses: ¿Para qué sirven los policías?, su respuesta fue: "Para cuidar del bien y hacer que disminuya el mal"; Y ¿para qué se mete a los criminales en la cárcel?, su respuesta fue: "Para que aprendan, y aprendan a ser buenos"; A la pregunta a un niño de cuatro años y dos meses: ¿Para qué se mete a los malos en la cárcel?, su respuesta fue: "Para que no hagan daño a los buenos y no hagan lo malo"; A la pregunta a un niño de cuatro años: ¿Qué significa: desaparecer?, su respuesta fue: "Dejar de existir"; A la pregunta a un niño de seis años y cinco meses: ¿Qué es un héroe?, su respuesta fue: "Una persona que salva a otras y ellos se lo reconocen".

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".

a.2) Velocidad y precisión en la resolución de problemas.

a.3) Rapidez para aprender una habilidad con facilidad poco habitual.

a.4) Continua necesidad de aprender:

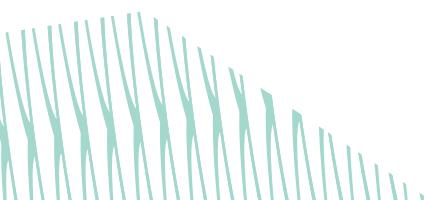
"Lo que más nos sorprendió, fue el interés exagerado que mostraba para aprender todo, los colores, los números, las letras, tenía gran facilidad para aprender, pero sobre todo y lo más sorprendente era que desde que tenía aproximadamente un año, tenía una auténtica obsesión por saber".

Como resumen, proponemos las siguientes características de desarrollo y aprendizaje:

a) *Variables relacionadas con el desarrollo motor:* Gatear a los seis meses; Andar a los nueve meses; Recortar con tijeras, a los dos años y medio; Andar en bici, patines, saltar a la comba, a los cuatro años; Empezar a escribir con letras mayúsculas, a los tres años y medio.

b) *Variables relacionadas con el desarrollo del Lenguaje:* Decir la primera palabra, a los seis meses; Decir la primera frase, a los doce meses; Mantener una conversación, a los veinticuatro meses; Tener un vocabulario avanzado, a los veinticuatro meses; Preguntar por las palabras nuevas que no conoce, a los tres años; Conocer y manejar parentescos (emplear palabras como hermano, tío, tía, abuelo, etc.), a los dos años y medio.

c) *Variables relacionadas con el desarrollo cognitivo:* Dibujar la figura humana (cabeza, tronco y cuatro extremidades), a los dos años y medio; Contar hasta 10, a los dos años y medio; Hacer puzzle de 20 piezas, a los dos años y medio. Leer cifras de cinco o más dígitos, a los cinco años; Manejar el reloj (identificando



horas, medias y cuartos en sistema analógico), a los cinco años; Estar muy interesado por lo que le rodea, preguntar por el origen de las cosas y tener gran curiosidad y deseo de aprender ‘todo’, desde los dos años; Aprender los colores (al menos seis colores), al año y medio; Conocer el abecedario en mayúsculas (al menos dieciocho letras), a los dos años y medio; Empezar a leer, a los tres años y medio; Leer un libro con facilidad, a los cuatro años (sin silabear). Conocer el nombre y apellido de todos los niños de la clase, en el primer trimestre del curso; Memorizar cuentos, canciones y oraciones, a los dos años y medio; Interesarse por la ortografía de las palabras, a los cuatro años; Copiar un rombo, a los cuatro años; Ver películas de video, a los dos años y medio.

d) Variables de Autoayuda: Aprender a mantenerse limpio, al año y medio (control de esfínteres diurno y nocturno); Elegir su propia ropa, a los tres años; Vestirse y desvestirse completamente, a los cuatro años.

e) Variables relativas a la Socialización: Liderazgo (siguen sus juegos y es invitado por lo menos al 75% de los cumpleaños de los niños de la clase), a los seis años; Relacionarse con personas mayores y gustar de jugar con niños mayores que él, a los cuatro años; Tener dificultades en la relación con sus iguales, a los cuatro años.

Dado que estos alumnos son un grupo muy heterogéneo, sólo considerando el nivel intelectual son niños de 130 de Cociente de Inteligencia a más de 200, este perfil no identifica a un niño concreto, pero sí pueden observarse características que, pueden estar presentes en su desarrollo.

B) Diferencias cualitativas de la inteligencia: Capacidad Metacognitiva y Estrategias Cognitivas de resolución de problemas matemáticos.

a) Metacognición en resolución de problemas matemáticos.



El empleo de las habilidades de razonamiento lógico por parte de los niños se ve influido por diversos factores, diferentes de la comprensión de la lógica en sí, incluyéndose las habilidades de la memoria, la comprensión lingüística y la capacidad para seleccionar la representación apropiada para el problema.

Muchos teóricos, entre ellos Sternberg, están de acuerdo en que las habilidades cognitivas son un rasgo esencial de superdotación. Se considera que los procesos superiores extraordinarios que regulan el análisis de la tarea y la auto-dirección de la conducta en la resolución de problemas pueden ser componentes importantes para diferenciar a los superdotados de la media. La importancia de la metacognición del alumno superdotado y la rapidez con que se procesa la información, sobre todo en lo que se refiere al procesamiento automático de la misma, son algunas de las principales características.

El término de metacognición fue creado por Flavell en 1975 y lo define como el conocimiento y conciencia del sujeto sobre sus propios procesos cognitivos.

Estas estrategias de alto nivel suponen el dominio de las habilidades operarias. Este tipo de metahabilidades según Campione, Brown y Ferrera no suelen aparecer de forma masiva hasta el período adolescente, lo que no quiere decir que no se den antes (Benito, 1992: 72).

Durante la realización de las pruebas nos interesamos por los procesos metacognitivos principalmente en la resolución de problemas matemáticos y comprobamos que estas funciones son *realizadas por niños desde los seis años de edad*, operando a través de sumas para llevar a cabo los problemas en los que interviene la multiplicación o la división.

Tal vez, una mención especial merece Carmen de siete años y siete meses (Edad Mental, EM= 13 años, CI= 172), que a diferencia de todos otros niños observados, sorprendió por su capacidad en la resolución de problemas: Si 3 caramelos cuestan 5 euros ¿cuál es el precio de 24 caramelos? La niña en 7 segundos dio la respuesta correcta. Preguntándole que cómo lo había hecho, respondió: "sumando 3+3+3+3+3+3+3+3 y da 24, 8 veces 3, luego en 5, son



5+5+5+5+5+5+5 y da 40". Pero esto no fue lo que más nos sorprendió, sino que en algunas ocasiones para resolver los problemas utilizaba imágenes icónicas.

Manuel de 6 años y cinco meses: Si un obrero ganó 36 euros y le pagan 4 euros a la hora, ¿cuántas horas trabajo? El niño lo resolvió de la siguiente manera: "sumando 4+4+4+4+4+ 4+4+4+4 hasta que llegué a 36 y conté los dedos, y eran 9".

Andrés de 6 años y cinco meses: Pepe tenía 8 canicas y compró 6 más ¿Cuántas compró en total? El niño lo resolvió de la siguiente manera: "como 8 es 2 menos que 10, le pongo las 6 y luego le quito 2 y me da 14". Si compras una pelota por 20 euros y pagas con un billete de 100 euros ¿cuánto te devolverán? El niño lo resolvió de la siguiente forma: "contando de 10, 20, 30... hasta llegar a 100, bajar las dos últimas y ya está". Se reparten 12 galletas entre 4 niños y doy a todos el mismo número de galletas ¿cuántas doy a cada niño? El niño lo resolvió de la siguiente manera: "se que 6+6 son 12, y 6 está formado por 2 treses, los separo y ya se que son 4 treses.

En nuestros estudios no hemos constatado la existencia de la capacidad metacognitiva en la resolución de problemas matemáticos antes de los 5 años y medio de edad. En estas edades más tempranas se ha observado una elevada automatización de los procesos de resolución, rapidez y eficacia, incluso en la realización de problemas en los que está implicado el concepto de división.

A Pablo de 5 años y siete meses (EM= 8 años y ocho meses, CI= 151), le propusimos el siguiente problema: Se reparten 12 galletas entre 4 niños y doy a todos el mismo número de galletas ¿cuántas doy a cada niño? Pablo dio la respuesta correcta antes de que nos diera tiempo a poner el cronómetro en marcha, su respuesta fue automática.

Es de destacar que en la resolución de problemas van más allá de la *capacidad metacognitiva simple*: no sólo saben qué procesos han seguido en la resolución de los problemas sino que son capaces de observar qué estrategias han utilizado, lo que implica *capacidad de análisis y deducción*: *Son conscientes de que ciertas operaciones las saben y las utilizan de forma automática*. Por ejemplo, propusimos el siguiente problema: Luis, Pedro y Tomás ganaron 9 euros cada uno trabajando en una tienda ¿cuánto ganaron entre todos? Javier de 7 años y siete meses ($EM= 12$ años y dos meses, $CI= 155$), en 5 segundos dio la respuesta correcta: "Lo tenía en la cabeza de haberlo hecho con la calculadora". Otro niño, *Fernando* de 11 años y diez meses ($EM= 22$ años y cuatro meses, $CI= 177$) dio la respuesta correcta al "problema de la chaqueta" antes de que nos diera tiempo a poner el cronómetro en marcha. Una chaqueta que normalmente se vende a 32 pesetas se puso en un precio especial de $1/4$ menos. Como nadie la compró el dueño de la tienda la rebajó a la mitad del precio especial, ¿por cuánto se vendió la chaqueta después de la segunda rebaja? Su explicación fue: "Tenía operado en clase mucho el número 32 y sabía lo que era $1/4$ de 32; que es 8; $32-8= 24$; $24:2= 12$ ". Las habilidades que permiten enfrentarse, resolver problemas novedosos y las que ayudan a automatizar lo aprendido están estrechamente relacionadas. Esto significa que la capacidad superior para enfrentarse a lo nuevo permite llegar de forma rápida y efectiva a la automatización. Y, al mismo tiempo, la capacidad superior de la automatización libera más mecanismos mentales para tratar con la novedad; *Saben qué estrategia frecuentemente utilizan en la resolución de los problemas*. Juan de 7 años y siete meses ($EM= 12$ años y diez meses, $CI= 164$), decía "a mí no me molesta dividir por nada, lo hago al revés, multiplico; y lo mismo ocurre con la resta, lo hago suma y ya está".

b) Tipos de Estrategias utilizadas en la resolución de los problemas matemáticos.

Las observaciones anteriores nos han llevado a investigar *qué tipo de estrategia utilizan los niños superdotados* en la resolución de problemas matemáticos y si estas son diferentes a los niños de la 'media', o de mayor edad.

Recordemos que una estrategia es una técnica general para resolver problemas: no garantiza que se encuentre, pero constituye una guía para resolver el problema.

Durante la investigación hemos observado en los niños entre 6 y 8 años como utilizan por lo menos 3 estrategias distintas en la resolución de los problemas matemáticos: *Operación en base 10*. Ejemplo: Un lechero tiene 25 botellas de leche, vendió 14 ¿cuántas le quedaron? Un niño de 6 años y siete meses (EM= 10 años, CI= 148) dio la respuesta correcta en 12 segundos, su explicación fue: $25-10= 15$; $15-4= 11$; *Simplificación antes de operar*. Ejemplo: Si una naranja cuesta 9 pesetas ¿cuál es el precio de 3 naranjas? Un niño de 7 años y seis meses (EM= 12 años y 2 meses, CI= 155) dio la respuesta correcta en 5 segundos, su explicación fue: 18 sabía que eran $9+9$, luego sólo tuve que sumar 10 y restar 1; *Facilitar la ejecución de la tarea*. Ejemplo: Si 3 caramelos cuestan 5 euros ¿cuál es el precio de 24 caramelos? Un niño de 7 años y siete meses (EM= 12 años y 10 meses, CI= 164) dio la respuesta correcta en 12 segundos, su explicación fue: me pregunté ¿qué número multiplicado por 3 da 24? Me he quedado con el 8, luego $8 \times 5= 40$.

Es de destacar como aun con la corta edad de los niños y el no haber aprendido en la escuela a realizar las operaciones aritméticas implicadas en algunos de los problemas planteados (multiplicación, división, etc.), es la calidad del razonamiento y no el conocimiento, lo que prevalece en la resolución de los mismos.

En cuanto a la utilización de las estrategias, hemos observado que desde pequeños utilizan estrategias eficientes en la resolución de problemas sin haberles sido enseñadas, realizan un menor esfuerzo, esto es una solución de economía. Estas formas de llevar a cabo la resolución de problemas son distintas a las de los adultos, puesto que estos utilizan conocimientos matemáticos, por ejemplo, algoritmos aritméticos, que los niños no tienen conocimiento.

Estas características tan sólo tratan de dar mayor posibilidad de identificación del alumno con sobredotación intelectual por parte de padres, pediatras y profesores. Aun así, es oportuno volver a insistir en que no existe un

perfil único de alumno con sobredotación intelectual, pues, por ejemplo, tan sólo considerando el nivel de superdotación, hay niños de 130 a más de 200 de CI, teniendo necesidades educativas muy distintas. Si bien el 85% de estos alumnos tienen un CI entre 130 a 145.

4. ¿Por qué estos alumnos deben recibir una educación especial?

Se ha hablado mucho sobre 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 se expresan algunos documentos (Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, 1993 y 1994) o el Ministerio de Educación y Ciencia: "quisiera terminar mostrando mi convencimiento de que la alta capacidad intelectual es una gran riqueza educativa y humana para toda la comunidad escolar y debería serlo para toda la sociedad" (López, 2006b: 2).

Otros abogan por la necesidad de una educación especial porque si no tienen la educación que necesitan, 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 fracaso escolar, pues esto no ocurre en todos ni se da en la misma intensidad.

Se ha relacionado frecuentemente mayor Cociente de Inteligencia con mayores desajustes emocionales y esto no es totalmente cierto, pues hay niños con CI de 190 totalmente ajustados en el ámbito emocional y con rendimiento escolar elevado. De las investigaciones llevadas a cabo se concluye que son múltiples los factores determinantes que pueden influir en la desadaptación: la especial sensibilidad, alta creatividad, diferencias de edad, el sexo, trastornos asociados, etc. (Alonso y Benito, 1996: 183-184).

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; en primer lugar tienen problemas de rendimiento en el currículo regular porque no se ajusta a su nivel de aprendizaje y en segundo lugar en el ámbito social al no encontrar compañeros con los que compartir intereses. En los estudios de biografías de los niños entregadas por sus padres se observa cómo en la primera infancia describen a sus hijos como sociables, abiertos y alegres, con gran necesidad de aprender y curiosidad, la descripción de las experiencias escolares como negativas y el cambio paulatino del carácter y la progresiva desmotivación por el aprendizaje.

Los alumnos con sobredotación intelectual también pueden tener trastornos asociados (dislexia, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, deficiencias físicas…). Estos alumnos son considerados alumnos superdotados con trastornos asociados o de doble excepcionalidad.

Lo que tienen en común los niños con sobredotación intelectual, es un sobresaliente resultado en los tests de inteligencia y una elevada capacidad de aprendizaje en tareas académicas o escolares.

Pero ¿por qué entonces tienen que recibir una educación especial? Deben recibir una educación especial, no sólo para que puedan contribuir al progreso de la humanidad o para que no tengan problemas, deben recibir una educación especial porque aprenden de forma diferente 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 perseguir la educación: optimizar el desarrollo del niño para que el día de mañana como adulto pueda elegir su propia existencia. Un niño debe recibir la educación que necesite por el hecho de ser niño, no por lo que vaya a ser el día de mañana. Todos los niños merecen amar la escuela y desarrollar al máximo sus posibilidades.

Los dos principios de Calidad del Sistema Educativo son el de Equidad y el de Flexibilidad. Estos dos principios de la actual Ley Educativa tienen como objetivos garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, así como adecuar a las diversas aptitudes, intereses y expectativas y personalidades.

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, que establecen que la educación del niño deberá estar encamionada 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.

Los dos siguientes relatos ilustran de qué trata este libro. El primero de los relatos es una biografía que una joven escribió hace muchos años, pero que no por ello deja de ser válida en la actualidad, esta joven consiguió transmitir en su escrito de forma sencilla y precisa la problemática del alumno superdotado. El segundo de los relatos trata sobre la confusión, el desconcierto y la preocupación, que sienten los padres ante las dificultades de adaptación de su hijo de 3 años y 6 meses al ámbito escolar.

Biografía de una adolescente de 15 años: "el DON" (Benito, 1990: 23-33):

"La mayor parte de las referencias que tengo acerca de mi vida hasta los 4 años procede de las historias y las anécdotas que mis padres me cuentan.

Al parecer, empecé a andar a los diez meses y desde que tenía uno menos, ya se me entendía bastante bien. Mis familiares aseguran -aunque creo que exageran, para eso son mis familiares- que yo era sorprendentemente despierta y llamaba la atención por mi manera de hablar.

Mis recuerdos propios, aunque difusos, comienzan hacia mi época de preescolar. Como muchas niñas lloré bastante el primer día de escuela ante aquel enorme edificio, interminables e impresionantes escaleras que llegarían a ser todo mi mundo.

Creo que era traviesa, muy traviesa, y me encantaba hacer rabiar a la monja. Lo que hacíamos en clase no era en absoluto difícil -para mí-, pero ponía en ello, al menos al principio, todo mi empeño, y los resultados dejaban agradablemente sorprendidas a las profesoras. Me cogieron mucho cariño y yo, aunque me aburriera, aguantaba para complacerlas.

Cuando por fin mi monja se percató de que mis ejercicios siempre eran resueltos antes que los de las demás, decidió pasarme de vez en cuando a hacer actividades con las niñas mayores –aunque a mí me parecieran, entonces viejísimas, sólo tenían cinco años. Con ello, a base de fijarme en lo que a ellas les explicaban también cuando estaba en la mesa de las pequeñas (estaban ambas mesas en la misma aula), un buen día llegué a casa y me puse a leer. No tuve que pensar lo que hacía, no necesitaba deletrear las palabras. Sin que yo adivinara exactamente cómo, sabía leer como una chica de 8 ó 9 años.

A partir de entonces, fue cuando empecé a destacarme entre el resto de las niñas. 'Me admiraban' por mis dibujos o mis trabajos manuales, puesto que en lo demás yo no quería ni tenía ocasión de dar a conocer mi nivel.

A veces mis tareas entusiasmaban especialmente a mi profesora, y siempre sabía la mejor manera de premiar mi esfuerzo: se lo enseñaba delante de mí al resto de las profesoras y yo agradecía en serio su aprobación, porque fue la aprobación lo que yo fui buscando. En aquellos momentos me sentía grande. No era presunción, sólo aspiraba a gozar de su aprecio, puesto que entonces estaba convencida de que sólo si era lista conseguiría el cariño que ansiaba de los mayores. También desde aquel momento el aburrimiento me atormentó.

Todo lo anterior empeoró cuando empecé la E.G.B. (Educación General Básica). La nueva profesora no era ya como mis queridas "seños" anteriores. Ella no nos daba su cariño. Ya no me dejaba ocuparme cuando acababa los ejercicios, no le gustaba que diera tanto trabajo. Además, y para colmo, yo era una chiquita tremadamente crítica. Siempre he sido el terror de los profesores poco cualificados, y los problemas que eso me trajo empezaron precisamente con aquella profesora:

Continuamente corregía sus fallos, era como una compensación, algo en que distraerme ya que no podía hacer otra cosa. Me veía distinta, y solía gritarme «¡niña repelente!», «¿por qué no puedes ser como las demás?».

Bueno, yo hasta entonces no había pensado que pudiera ser diferente, y no sabía lo que debía cambiar en mi conducta para ser 'normal'. Esa cuestión me trajo de cabeza durante una buena temporada, pero mis padres me conven-

cieron de que no era rara, de que no me preocupase.

Lo que no acabaron fueron mis problemas. Hacia la mitad del curso nos hicieron a todas un test psicológico. 'Es verdaderamente divertido', pensaba yo. Por una vez podía demostrar mi ingenio, mi imaginación o mi habilidad en algo entretenido. Incluso me animaban a esforzarme al máximo.

Pues bien, lo hice, y a los pocos días llamaron a mis padres para que hablaran con el Psicólogo, y me hicieron algunas pruebas individuales. Lo cierto es que yo no tenía ni idea del por qué de todo aquello. Sólo noté que mi profesora después me atacaba aún más.

No logré en todo el curso que me dijera ni una sola vez '¡bien hecho!'. Al final dejé de poner empeño y perdí calidad a ojos vistos. Al fin y al cabo ¿para qué trabajar si no me premiaban ni con una sonrisa?

Por lo demás, mi relación con mis compañeras era buena. Entre ellas no era en absoluto diferente, o al menos trataba de no serlo. Es más, era muy dócil: me dejaba influir y dirigir por cualquiera y estaba satisfecha de hacerlo, pues cuando era yo quien hacía sugerencia, mis ideas eran tomadas con tanta extrañeza que solía quedarme sola. Mis padres me ayudaban, jugaban conmigo, y me proporcionaban cosas complicadas para hacer. Me encantaban los retos, que por lo demás, solía superar.

Tal como esperaba, 2º de E.G.B. me proporcionó nuevas posibilidades y nueva gente: podía ayudar a la maestra explicando a alguna compañera lo que no entendía, podía salir al encerado para poder hacer el ejercicio... No era mucho, pero siempre estaba mejor que quedarme en mi sitio escuchando por décima vez una explicación que yo conocía desde hacía años. La 'profe' tampoco podía alabar mi labor como se debía, porque eso desmoralizaba a las demás que no podían hacer tanto. Por todo lo cual, se repetía constantemente algo para mí injusto: era doloroso ver como mi 'seño' elogiaba a las demás por trabajos muy inferiores al mío y a mí me era negada su aprobación. Parecía destinada a no recibir nunca lo que tanto esperaba.

En aquel curso decidieron mis padres mandarme a una academia de Inglés. Según me dijeron, por recomendación del Psicólogo, pero el problema fue encontrar una que me admitiera siendo tan pequeña. Al final encontramos una.



Todos mis compañeros tenían más de 11 años y no se portaron conmigo lo que se dice muy bien, a mí el nivel no me parecía alto, pero me costaba enterarme de lo que decían en clase, o sea, que casi todo lo aprendía leyendo el texto en casa.

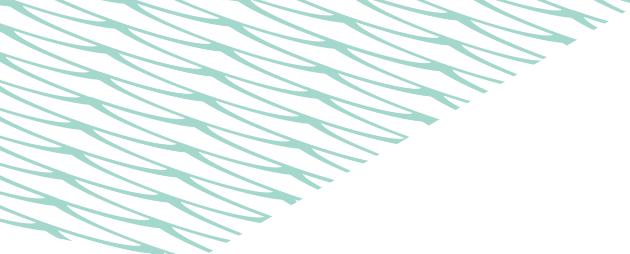
No sé lo que a mis compañeros les parecía en mí tan gracioso cuando hablaba, lo que se hacía muy duro para mi orgullo, que no es precisamente lo que me falta. La profesora, una inglesa nativa, que no hablaba español no entendía mis quejas y se reía con los demás. Hasta que por fin un día me sentí tan humillada que dejé de ir.

Durante aquellos años, mi relación con mis padres era muy buena. Me sugerían cosas en qué ocuparme, me compraban libros y cuadernos de problemas para entretenerte, que solían ser tres cursos superiores a los que me correspondían. Contaba a mis padres mis problemas y les hacía todas las preguntas que me venían a la cabeza. Esta situación continuó aún hasta los 10 años.

Según avanzaba en la E.G.B. las materias iban pareciéndome más y más aburridas. Eran más teóricas y se hacían cada vez menos ejercicios, limitando al máximo mis posibilidades de entretenerte en nada. En vista de esto me dediqué a abstraerme lo más posible de las explicaciones, mientras en la clase explicaban cualquier concepto que a mí me parecía evidente, yo vivía una aventura con los protagonistas de mis libros.

En una hora recorría con mi imaginación los lugares más variados. Las monjas y profesoras por supuesto lo notaban, pero no me llamaban la atención porque sabían que eso no perjudicaría luego mis resultados.

En casa me acostumbré a no hacer nunca los tediosos ejercicios de tarea. Mi mente sólo bajaba de las nubes una vez al mes, en el examen, y sacando la nota máxima. Esto hacía que mi boletín de calificaciones fuera muy curioso, mientras que mi actitud era 'Mala' y en el apartado de si hace las tareas figuraba 'Nunca', la columna de conocimientos era una larga fila de '+', que representaba un sobresaliente. Ni mis padres, ni mis profesoras lograron que modificara mi conducta ¿para qué gastar tiempo y energía en algo aburrido e innecesario pudiendo emplear ese rato en rescatar el Arca de la Alianza en compañía de Indiana Jones? Una vez entré tan de lleno en la lectura que tuvo que venir la



monja y zarandearme para que me enterase de que me estaba llamando.

En vista del mal uso que daba a mi capacidad, mis padres me cambiaron de Colegio. Hacía tiempo que yo era consciente de mi superdotación, y sé que eso ayudó a que me admitieran.

Era un Colegio mixto. Por entonces estaba en 5º E.G.B. y empleaba un vocabulario muy selecto para esa edad. Me agradaba la precisión y aspiraba a decir exactamente lo que quería, determinado el más leve matiz y sin usar comodines. Lo que más deseaba era tener amigos, y para ello sabía que habría de comportarme, expresarme y sentir igual que ellos y eso fue lo que hice.

Abandoné mi antigua forma de expresión por el reducido y estereotipado vocabulario de los que quería como amigos. En las clases dejé mi ensimismamiento y me dediqué a hablar y a hacer gamberradas, incluso traté con todas mis fuerzas de que me cayera mal el profesor y enamorarme de algún chico. Mis esfuerzos, no fueron vanos, pronto llegué a ser entre los chicos 'uno más', apreciaba más la amistad fiel de los niños que de las niñas. Era la que mejor me llevaba con ellos y también tenía amigas. Entonces me sentí completamente feliz, era lo menos parecido al prototipo de superdotado: traviesa, rebelde, muy buena en deporte... Pero la felicidad duró poco. Me explicaré. Hasta entonces mis padres habían sido mis confidentes, les contaba todo y seguía sus consejos, pero cuando comencé a reprimirme más de lo normal ellos notaron el cambio y se fueron poco a poco irritando. Lo que más les importaba era mi nuevo lenguaje. Yo debía elegir: mis padres o mis amigos. Teniendo en cuenta que el día se me pasaba entre el colegio, donde me quedaba a comer, y las academias, en las que había empleado la misma técnica con iguales resultados, y viendo que a mi madre sólo la trataba por la noche y a mi padre sólo algunos meses al año (trabaja fuera), resolví que mi verdadero mundo se desarrollaba con los otros niños. Por tanto opté por seguir ocultando mi verdadera personalidad en beneficio de mis relaciones sociales (aunque seguí sacando buenas notas). Para evitar en cierto grado las riñas continuas, adquirí, en cambio, una nueva personalidad para casa.

Era una sumisa, y aprendí a no contar a mis padres lo que hacía en el Colegio, sabiendo que no lo aprobaban.

Había una sola cosa en el colegio en la que me gustaba esforzarme al máximo: era la redacción. Hacíamos una a la semana, y realmente parecía merecer la pena. Mis escritos eran a veces poéticos, cuidados, y en ellos afloraba mi perdido vocabulario. Pero la reacción de mis compañeros cuando leía estas redacciones era despectiva, la que se dedica al ‘pelota empollón’. Decían que era cursi, así que cambié a un estilo más vulgar y gracioso. Sólo en ciertas ocasiones escribía ‘a mi manera’: en las redacciones para concursos, que no eran leídas en clase. En esta gané 2 ó 3 premios provinciales.

En medio de la mascarada, escondido en algún rinconcito, estaba mi verdadera persona haciéndose más y más borrosa. Como lo que nunca quise fue renunciar totalmente a lo que de verdad me gustaba, de vez en cuando dejaba airearse a mi cerebro pensando en cosas de más valor y dificultad. Me gustaba divagar acerca del sentido de la vida, la forma del Universo, la posibilidad de un vacío total -la nada- y sus supuestas propiedades, etc.

Según adquiría confianza en mi medio empecé a mostrar mis habilidades en clase. Lo hacía especialmente en las horas de Ciencias Naturales, que siempre me gustaron. Contestaba a todas las preguntas que hacía el profesor, hasta que él mismo tuvo que pararme los pies con un doloroso y humillante comentario, de este tipo que tanto odio y he tenido que sufrir muchas veces: « ¡Ya está la Enciclopedia! Pero ¿es que no puedes dar una oportunidad a los demás?». Si hay algo que me repugna es que me comparen con una computadora o una enciclopedia. Desde aquel momento supe que mi capacidad sería perjudicial si no la ocultaba al menos en parte.

La ruptura total con mis padres se vio acelerada por la pubertad. A los doce años me uní al grupo de chicas que busca ser más independientes. Aumentó mi rebeldía en el ‘yo’ escolar: molestaba más en clase y mi conducta era como un reto a los que dictan las normas. Adopté al hablar algunos ‘tacos’ y comencé a usar el término ‘tío’ o ‘tía’ como los demás.

Esta actitud ganó la aprobación de los chicos y chicas de mi curso, compensando muy bien el rechazo que pudieran hacer sentido por mi superioridad en el campo académico. Aquel fue el mejor curso de mi vida. Tenía todos los amigos que quería, era la chica más apreciada de la clase... era el sueño de



cualquier chaval de mi edad, y me hizo creer que había valido la pena sacrificar mi 'yo' diferente.

Durante la Navidad, emitieron en T.V. un programa sobre los niños superdotados, mi madre, muy interesada, apuntó todos los datos que se proporcionaron y a los pocos días logró ponerse en contacto con una Asociación.

En los últimos tres años, sobre todo, yo había pasado por diversos gabinetes psicológicos, además de un test realizado en el colegio. Mis padres habían hablado con numerosos profesionales que les pudieran informar sobre cómo tratar mi caso.

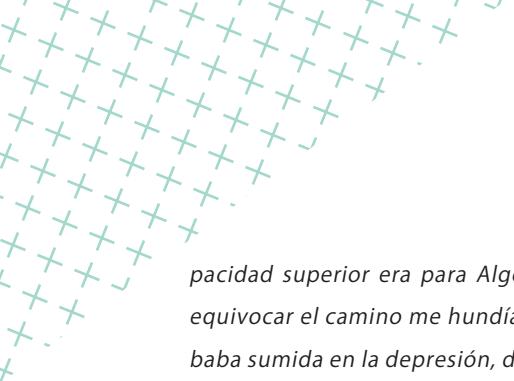
Desde el momento en que dejé de confiar en mis padres, todos los problemas los tenía que arrastrar sola. Quizás para cualquier otro chico o chica que se los hubiera planteado no hubiesen representado lo que para mí, debido a mi carácter pesimista e introvertido. Estas cuestiones no eran en absoluto algo por lo que mis padres me hubieran reprochado nada, pero me abstuve de contárselas porque no quería verme obligada a aceptar su respuesta como la correcta. Además, no me gusta que me enseñen o me dirijan: prefiero ser autodidacta y pensar las cosas por mí misma.

Estos problemas eran aquellos que me había ido planteando desde los 10 años, y que habían ido adquiriendo forma y consistencia en mi mente. Mirando a mí alrededor me daba y me doy cuenta de que soy mucho más consciente que cualquier niño y que muchos adultos. Y es esta conciencia y mis limitados recursos para hacerlos frente lo que provoca que estos problemas me absorban como abismos sin fondo.

Viendo la degeneración de la sociedad que me rodea, la bajeza del género humano -me incluyo-, viendo los problemas que penden de un hilo sobre nosotros y que nadie más parece advertir o prefieren dejarlos para las nuevas generaciones, me desespera pensar que no puedo hacer nada.

Mi aspiración es ayudar a solucionar alguno de estos problemas, librando a mis hijos y nietos de vivir bajo su amenaza. Pero, ¿qué puede hacer una niña de 12 años frente a peligros que los dirigentes mundiales no saben cómo evitar?

Llegué a la conclusión de que si había venido al mundo con una ca-



pacidad superior era para Algo. Mas la ignorancia de ese 'Algo' y el miedo a equivocar el camino me hundían aún más. Los días que me ponía a pensar acababa sumida en la depresión, de modo que prefería no hacerlo, demasiada conciencia, responsabilidad, miedo.

Supongo que fueron todas estas cuestiones las que hicieron que encarara el nuevo curso con ánimo de sacarlo lo mejor posible. Por primera vez en mi vida ¡tenía deseos de estudiar!

Me favoreció que 8º de E.G.B. fuera un curso fácil. No era muy teórico, sino práctico y para comprender: eso había sido desde siempre mi fuerte. Aun así, la diferencia de nivel con los cursos anteriores era notable, y pese a mi esfuerzo, la falta de costumbre de estudio compensó mis notas y éstas no variaron respecto a las obtenidas hasta entonces.

Lo que sí cambió visiblemente fue mi comportamiento en clase. Había en clase dos personas que atraían y dominaban a todos los demás. Una, la delegada de curso y el otro, un chico que por su rebeldía, su mal comportamiento y malas notas era una especie de ídolo, de 'James Dean' para la clase. Daba la casualidad de que no hacía migas con ninguno de los dos. La situación que se creó en torno a mí es difícil de describir pues influyeron varios puntos poco determinados:

- La antipatía hacia los dos líderes, que en poco más de un mes convencieron a más de la mitad de la clase, incluso a mis antiguos amigos, de que yo era una 'estúpida empollona orgullosa' con ganas de lucirse.

- Mis calificaciones, las mejores de la clase, aunque no me hubiera importado ser superada por alguien.

- El abandono de mi agresividad hacia los profesores, y muchos otros detalles, negativos para los demás.

A resultas de este coctail, uno a uno mis ex amigos dejaron de dirigirme la palabra. Me llamaban 'chula' cuando salía a dar la lección, a pesar de que yo intentase imitar la actitud de otras que despertaban más simpatía. Cuando fallaba las preguntas recibía una salva de aplausos e insultos del 'público' y por si fuera poco, sin recibir ningún tipo de apoyo por parte de los profesores aunque se dieran perfecta cuenta de lo que sucedía.

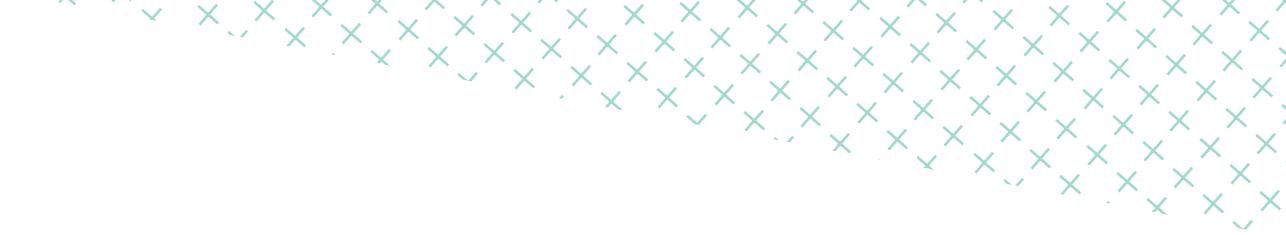


Por otras circunstancias, que rodearon este momento, la situación se hizo más dura: en el patio nadie me hablaba. Me insultaban, me atacaban... Me rompían los trabajos, me pintaban los libros y me despreciaban. Según mis notas fueron mejorando a lo largo del curso, el odio de mis compañeros era mayor, mis notas eran además de la causa de mi aislamiento, mi consuelo.

Mis nervios comenzaron a resentirse, me encerré más en mí misma y acabé por convencerme de que era un monstruo. Me gustaban las clases porque eran materias interesantes, pero lloraba por tener que ir a aquella batalla diaria.

Durante un tiempo soporté las burlas e insultos intentando ser amable y simpática, para recibir desprecios aún peores. No dije nada en casa porque temía la reacción de mis padres: pensaba que aún sería peor si me veían como una delatora.

Cuando en casa me veían llorando, inventaba alguna excusa y quitaba importancia a la situación. Mi madre notaba algo pero yo siempre negaba sus sospechas. Finalmente, una semana antes de las vacaciones de Navidad, unos dolores de estómago me llevaron a ver a un especialista quien diagnosticó una úlcera sangrante debido a la tensión nerviosa. Después de aquello no me quedó más remedio que contarle todo a mi madre. Esta me dio algunos consejos y el curso se reinició con menos tensión (en parte porque no estaba, mis notas no se habían hecho públicas). Pero pronto todo volvió a su estado anterior. La evaluación siguiente, tras las notas, me iba igual de mal tenía que soportar en clase los comentarios en voz baja de mis compañeros, aguantar que me rompieran los lapiceros o los libros y que me tiraran cosas. Estaba al borde de una depresión, cuando mi madre decidió acudir a mi tutor. A pesar de que sabía lo que estaba ocurriendo, no había dado muestras de querer defenderme. En realidad no me tenía mucho aprecio: la delegada era su alumna favorita, y me miraba tan mal como sus discípulos. Sin embargo, mi madre fue a explicarle mi estado y él prometió ayudarme y entrevistarse conmigo. Resultó ser un gran consuelo oírle: ‘¡no exageres...!', ‘¡no te molestan tanto! Además lo que pasa es que tú tienes ganas de lucirte y de llamar la atención. Así no es de extrañar que se metan contigo...'. Esa fue su ayuda. Lo que logró fue que yo aún me desesperara todavía



más; hasta entonces, creía contar con la simpatía de los profesores pero tan rara y antipática, tan ‘monstruo’, que ni ellos me querían.

Total, que en vista de que no podía seguir así, mis padres me buscaron una plaza en otro Colegio, sin que nadie del mío lo supiera.

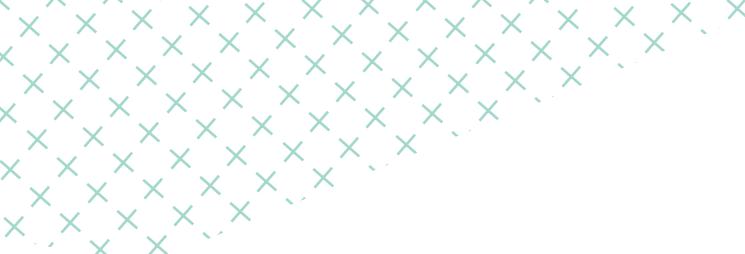
En la cuarta evaluación nos hicieron un test psicológico. Yo no puse mucho empeño, lo hice más bien como entretenimiento, pero el resultado fue el más alto del curso. También había un apartado en el que se estudiaban las relaciones en la clase; bien sabido que mi clase era la peor del curso en compañerismo, yo fui quien di el mayor nivel de rechazo, casi el máximo, aunque también fui la que mayor aproximación a la realidad había tenido al prever ese resultado.

Coincidiendo este test con una carta de la Asociación interesándose por mi situación, se difundió entre mis compañeros el rumor de que yo era superdotada y quería irme a una escuela especial. Lo que faltaba. A las caras de odio se unieron las de asombro, curiosidad y despecho, y me vi obligada a desmentir el rumor con un rotundo: «¿yo superdotada?, ¡pero qué dices!, ¿una escuela para superdotados?, y ¿qué iba a hacer yo entre esas máquinas?».

Porque naturalmente así es como nos consideran: máquinas. Y en mi situación no me podía permitir que una noticia semejante espachurrara aún más mi maltratado prestigio.

Los últimos días de curso se hicieron más llevaderos, hasta entonces yo, como todas me evitaban, pasaba los recreos en una esquina alejada del patio, leyendo. Me había leído tres colecciones completas de libros de la biblioteca escolar. Pero tres chicas de mi curso se acercaron, y me hablaron hasta que abandoné mis libros y empecé a ser yo quien las buscaba al salir de clase.

Una vez llegado el verano y las vacaciones salimos juntas y nos hicimos buenas amigas. Pero yo no podía olvidar lo que me había sucedido: ya estaba marcada. Era un verdadero trauma. Debido a eso, toda mi seguridad estaba perdida. Aunque no demostrara nada, yo siempre tenía la sensación de que era para mis amigas como un ‘pegote’. Temía que me rechazaran, me esforzaba por ser simpática, y con ello obtuve una tensión nerviosa tal que casi en todas las ocasiones me veía obligada a volver a casa pronto con dolor de estómago y



vómitos. Ni aun tomando un tranquilizante se me pasaba; al contrario: según se acercaba el curso próximo el terror aumentaba.

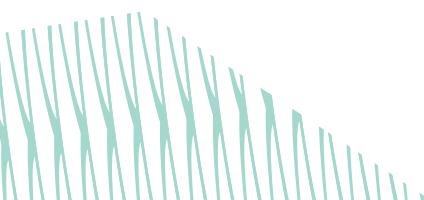
Me habían aceptado en el nuevo colegio pero yo ya tenía miedo de todos los niños. Pensaba que también allí me despreciarían y no sabía cómo enfrentarme a ellos. Había llegado a ser muy tímida y no quería volver al colegio. Además, para apoyar mi convencimiento de que yo nunca encajaría bien entre chicos 'normales', bastaron las declaraciones del Director de mi antiguo colegio cuando fui a recoger mi libro escolar y otros documentos. A la pregunta de mi madre de si sabía por qué me iba, él declaró que sospechaba que era por el rechazo recibido en clase. Afirmó que no debía tomarlo tan a pecho, que en el nuevo colegio me iría mejor; aseguró que era lógica la reacción de los chicos y chicas: lo que ocurría era que yo llamaba demasiado la atención, y la solución a mis problemas era no hacer tanto como hacía, sino esforzarme menos y procurar no destacar.

Mi madre casi 'le retuerce el cuello' allí mismo, al oírle aconsejar al director del 'mejor' colegio de la ciudad aquello que ella me había prohibido desde los seis años.

En vista de todos estos problemas mi madre me convenció para que fuera a la consulta de un psicólogo. Total que estuve yendo allí para adquirir seguridad y habilidad social, sin embargo, encontrándome en la consulta con chicos y chicas con verdaderos problemas psicológicos (síndrome de Down, dislexia, etc.), me sentía incómoda. Como no había en la ciudad ningún gabinete psicológico únicamente para superdotados, no quise volver. Mas sólo con saber que conocía toda habilidad social, ya había recuperado parte de mi seguridad.

Con mis amigas me sentía más suelta y natural, nos entendíamos perfectamente y la separación (nos cambiamos de colegio dos de las cuatro) no empeoró nuestra relación. Aún hoy somos inseparables. Ellas saben que soy inteligente aunque no les he dicho que soy superdotada, ni me arriesgaré nunca. Sea como sea, entre ellas no necesito reprimirme tanto: me aceptan como soy, y si ellas me fallaran, mis primeras amigas, creo que me volvería a hundir.

En el nuevo Colegio no conocía a nadie así que tuve que empezar des-



de el principio. Me porté lo suficientemente mal en la primera evaluación como para que todos pensaran en mí sin recelo. Con mi conducta, nadie podía calificarme de "empollona", y además saqué malas notas (sólo dos sobresalientes, el resto notables). De modo que en la primera evaluación me gané la simpatía de mi curso de 1º de B.U.P. (Bachillerato Unificado Polivalente) y seguí siendo amiga del resto del curso.

Por fin, a mediados del año escolar mi madre me propuso suavemente acudir a un grupo de seguimiento de chicos superdotados. En contra de las previsiones de mis padres, la idea me entusiasmó. Ciento que no me gustaba acordarme de que era superdotada, pero también era verdad que un curso de ese tipo era lo que yo siempre había buscado. Este se impartía los sábados por la mañana en Valladolid. De modo que al sábado siguiente cogimos el autobús y nos presentamos allí.

El Programa abarcaba Técnicas de Estudio, Concentración y Atención, problemas de Ingenio, Creatividad, Orientación Profesional, Trabajo en equipo, Seguimiento y ayuda psicológica individualizada, etc. Otra parte importante era el tiempo libre para tener la ocasión de relacionarse con otras personas como tú. También se hacían excursiones para cultivar el aspecto físico y hacer visitas culturales.

Yo estuve acudiendo al curso bastantes sábados pero comprobé que me quitaba mucho tiempo de estudio así que tuve que dejarlo. Realmente, en algunos aspectos, como en las Técnicas de Estudio, yo ya no necesitaba orientación: sabía cómo debía hacerlo y si estudiaba de otra forma era consciente y voluntaria. Por eso no me gustaba que trataran de llevarme por el 'buen camino'. Pero por otra parte me apenó tener que abandonar mi grupo justo cuando empezaba a funcionar bien y ya nos conocíamos. Incluso le habíamos puesto un nombre que yo sugerí 'Némesis'. El grupo, aunque estuve poco tiempo en él, me mostró que yo no era un 'bicho raro; ninguno lo éramos.

Que seamos superdotados no implica que hagamos genialidades o algo especial. Para que llegáramos a hacerlas necesitábamos recibir ayuda y estímulos desde pequeños: en el colegio, en casa... Si nadie nos echa una mano, nuestra capacidad será siempre potencial, no llegará a ser utilizada ni a aflorar



o reflejarse en resultados excepcionales.

En el Colegio mi aburrimiento seguía siendo supremo. Sólo en Dibujo hacía algo y no me aburría. Además de las broncas por estar distraída o hablando, me gané la manía de un profesor por corregir sus garrafales errores. Parecía ser yo la única de la clase que no estaba dispuesta a memorizar que la aérofagia fuese una enfermedad de los pulmones, y este detalle u otros parecidos se llevaron 6 ó 7 sobresalientes que me había merecido a lo largo del curso.

Pero después de lo pasado el curso anterior, todo eso no me parecía nada a cambio del aprecio de los demás.

El curso escolar ha acabado sin problemas con los chicos. He recuperado mi seguridad y de nuevo tengo amigos, aunque las secuelas de lo que me pasó permanecen. Sin embargo, quiero afrontarlas sola y me niego a volver a un psicólogo.

Estuve de nuevo en Valladolid, fue hace poco, y tuve la ocasión de ver la actividad de otros superdotados más pequeños. Verdaderamente, da pena que se pueda perder lo que podrían llegar a ser, que se sientan tan distintos, que tengan tantos problemas y que nadie lo sepa. Es una lástima que haya tantos otros en las mismas condiciones que no estén recibiendo ninguna ayuda. Es una pena pensar que algún día lo puedan pasar tan mal como lo pasé yo y otras como yo. Me da rabia ver a esas niñas tímidas que pasan desapercibidas, cuyos traumas particulares las atacan sin que digan nada, sin que su personalidad las permita revelarse. Verán, yo tuve suerte. Siempre he sido como un chico, y ese no resignarse del todo de ellos hizo que se descubriera mi superdotación. Como era traviesa, mis buenas notas disimulaban (hoy en día tener buenas notas es algo despreciable entre los alumnos), y aún así lo pasé mal, aun con ayuda exterior.

Pero imagínense a tantas otras niñitas como yo, que aún se ven obligadas a reprimir más su naturaleza, es horrible. Yo ahora tengo 15 años, más bien soy un camaleón: mis ideas y mis razonamientos, mi rendimiento, dependen del ambiente que me rodea. Por miedo al rechazo aun no me he atrevido a discutir con nadie de cosas importantes, o hacer algo que les pueda disgustar, sino que hago y doy ante cada uno lo que él quiere que haga y dé. Convenzo a cada cual de que estoy de acuerdo con él.

Lo malo es que no sé ser 'yo misma'. No soy capaz de exteriorizar mis ideas, he perdido mi verdadera forma de hablar, me he convertido en 'individuo medio' allá donde vaya. Quien diga que ser superdotado es un 'don', no sabe lo equivocado que está. Además de todo lo anterior, a los superdotados se nos cuelgan encima todas las responsabilidades; todos piensan que es maravilloso nuestro estado, que somos felices y no tenemos problemas. Por una parte no nos ayudan en nada, nos mortifican, pero luego exigen de nosotros que hagamos genialidades, aunque nos maltratan moralmente, no aceptan que tengamos ningún fallo. La frase: «¿cómo tú, tan inteligente, hablas en clase?» me ha perseguido toda la vida, en boca de aquellos que no se inmutaban ante mi aislamiento, incluso los profesores, adultos con más capacidad de juicio, creen en el tópico del superdotado como una computadora silenciosa y poco humana.

No es ningún 'don' atormentarse desde pequeñitos con los problemas del mundo. Hay algunas cosas que los niños no deberían conocer tan bien para poder ser felices, pero los superdotados las descubrimos muy pronto.

No es una gracia tener constantemente miedo a defraudar, a no dar lo que esperan de ti.

No es bueno sentirse diferente, ver que te tratan como si fuéramos un espécimen raro.

No es bueno tener que ocultar lo que eres para poder convivir en la sociedad.

Todo eso no es bueno, ni justo, y por eso he aceptado escribir estas memorias. Espero que con ellas la gente llegue a darse cuenta de que ser demasiado inteligentes es ya una carga para nosotros: crean que no nos enorgullecemos de ello, que no lo pedimos nosotros, y que para sobrellevarlo bien y aprovechar todas las posibilidades, necesitamos la ayuda de los que nos rodean".

Historia de Gonzalo de 3 años y seis meses

Datos biográficos de un niño de 3 años y seis meses, de un CI en el Stanford-Binet, Terman Merril forma L-M de 192, Edad Mental de 7 años y un mes (informan los padres):

"Gonzalo manifestó atención precoz frente a los padres: a los veinte días de nacer fue ingresado por insuficiencia urinaria en la planta de incubadoras; le veíamos a través de una ventana de cristal y se ponía como loco cuando nos lo enseñaban a través de ella, pendiente de nuestros movimientos y emitiendo sonidos guturales para llamar nuestra atención.

...Gonzalo antes de los 2 años conocía los colores, conocía el abecedario y contaba hasta 10. Actualmente, tiene una gran memoria para recordar datos de los libros pero además sabe manejar esa información con coherencia. Antes de los 2 años sabía cuentos de memoria; a los 3 años hacía puzzles de 20 piezas. Desde que empezó a hablar realiza preguntas exploratorias y muestra curiosidad por las cosas: muy pronto preguntó por la causa de las cosas, por su funcionamiento, por el significado de las palabras desconocidas, etc.

El vocabulario ha sido adelantado. Empezó a leer a los 2 años y cinco meses.

Siempre ha mostrado un intenso interés por la lectura, le gusta no tanto leer sino que le lean. Sus libros preferidos son los de colecciones como «El autobús mágico» y «Cómo funcionan las cosas». Tiene muchos intereses, le gusta la historia, la prehistoria, el Universo, etc.

Gonzalo, fue a la Guardería a los 2 años y dos meses y le costó adaptarse, lloraba todos los días. Comenzó el Colegio este año y también le costó la adaptación.

El gran problema del niño era la inadaptación en la escuela, porque fuera de ella se relaciona con quien le comprenda y se dedica a sus juegos y a sus libros. Pero en el aula, al tener que relacionarse con los de su edad necesariamente y no corresponderse su nivel de lenguaje, inquietudes y desarrollo emocional con el de los demás, se mueve sólo, se aburre pintando todo el día. Y jugando «a lo bruto» como el dice no se siente bien, no le gusta pelearse con



los niños por el balón ni intervenir en ninguna actividad donde se gane «por la fuerza».

La profesora reconoce que el tratamiento que necesita no está dentro de sus posibilidades y reconoce la necesidad de valorarle por un especialista.

La madurez mental del niño le lleva a aceptar resignadamente que tiene que estar en clase por la mañana y hasta llega a afirmar que «ese es mi trabajo, yo también lo hago como vosotros, ¿por qué no me pagan?». Lo peor de todo es que no tiene amigos y está deseando relacionarse. En clase no participa porque como los niños revuelven y eso a él le molesta para prestar atención prefiere no hablar nada para «no unir mi voz al alboroto, que entonces se entendería todavía menos. La profesora me da la clase a mí sólo porque los demás no ponen atención. Pero ya me se todas las cosas que cuenta.

Creemos que ha perdido un precioso curso para disfrutar aprendiendo. La tendencia de los niños a reírse cuando le oyen decir sus «cosas raras» le ha creado un cierto complejo de «se están riendo de mí». Incluso si va por la calle y nos cruzamos con un grupo de niños que va riéndose a su aire, dice «esos niños se burlan de mí».

Está contento de saber que es posible pasarse a una clase de más mayores donde pueda aprender «cosas interesantes» como él dice.

Los padres describen a su hijo como un niño con sofisticado sentido del humor: a los 2 años trabajando con su papá serrando madera dijo: «papá, pásame un taco, pero que no sea joder...»; brillante imaginación y creatividad, a partir de todos sus conocimientos y de las pocas películas que ha visto, se pasa el día imaginando que es un guerrero intergaláctico cuyo láser debe destruir la nave nodriza AZ 1350 porque el condensador espacial...; poco tolerante a las frustraciones, pintar no le gusta nada, nada, según hemos podido deducir él nota que no sabe pintar «la realidad» y las cosas que no se le dan bien, si él es consciente de ello, las descarta de su campo de interés».

Conclusion

El concepto de Edad Mental ha sido bastante abandonado y se ha reemplazado con el uso del término de CI y Centiles. Aun cuando el concepto y el uso de Edad Mental sea introducido de forma un tanto crítica, este concepto nos da una idea bastante exacta de la capacidad de aprendizaje: decir que un niño está en un Centil 99 no ofrece una visión gráfica tan exacta como decir que un niño de 3 años y seis meses tiene una capacidad intelectual de un niño de 7 años y un mes (como es el caso de Gonzalo), lo cual quiere decir que este niño podría llegar a entender, aprender, asimilar y manejar los conceptos y conocimientos que se imparten en la escuela en el primer ciclo de Educación Primaria (evidentemente enseñándole los conocimientos previos), pero no es un niño de 7 años y un mes, no tiene ni el desarrollo físico, ni las experiencias, ni las vivencias de un niño de 7 años y un mes.

En esta Conferencia he intentado exponer características de desarrollo y aprendizaje en niños superdotados a la luz de ejemplos de desarrollo e historias que ilustran cómo el hecho de comprender a un niño en concreto puede ayudar a que tanto los profesionales como los padres entren en el mundo interior de estos alumnos y entiendan cuál es el origen de sus comportamientos, para luego poder atender las necesidades educativas específicas de los mismos. (Benito, 2009)

Referencias bibliográficas

- 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» y «http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_684003852.html»
- Alonso, J.A. & Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en*

Secundaria. Madrid: Narcea.

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

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

Benito, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. Madrid: EOS.

López, J. (2006a). La ordenación académica de los alumnos con sobredotación intelectual y con alta capacidad intelectual (10-07-2006). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. «<http://www.centrohuertadelrey.com/nuevo/imagenes/noticias/Juanlopez06.pdf>».

López, J. (2006b). La atención educativa del alumno con altas capacidades intelectuales en el marco de la ley orgánica de la educación, LOE (30-09-06). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. «http://www.f-a-s-i.com/S_canarias_2006/01Lopez.pdf»

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

Yolanda Benito

Centro "Huerta del Rey"

c_h_rey@cop.es

WHAT MEANS TO HAVE A CHILD WITH GIFTEDNESS AT HOME AND AT SCHOOL?

Yolanda Benito | Universidad de Nijmegen & Centro "Huerta del Rey" | España

Abstract: This Conference aims to provide definitions and guidelines for screening for parents, teachers and paediatricians. We want to make it practical to use, focusing mainly on the description of the characteristics of development and the characteristics of learning for children with giftedness, it enables the early identification.

We will also analyze the problems that can arise in families and at school, with children with giftedness.

Keywords: Definition, Identification, Early identification, Family and school problems.

"ALUNOS DOTADOS E TALENTOSOS NA ESCOLA: NÃO PODEM ESPERAR MAIS..."

Zenita C. Guenther | CEDET – ASPAT – UFLA | Brasil

Resumo: A área da Educação para Dotados e Talentosos aumentou sensivelmente o corpo de pesquisa científica nas últimas décadas e, em todo o mundo, cresce o interesse em captar e desenvolver o potencial presente na população, mormente na população escolar, através da educação. Todavia, embora haja considerável nível de conhecimento disponível para intervenção educativa cientificamente abalizada, e interesse em outros setores da sociedade, a escola permanece distante, inativa, inerte em relação aos seus alunos mais capazes, sem mostrar o menor esforço em identificar e manter um programa específico ao seu desenvolvimento. O presente artigo discute a situação da escola, exorta ao engajamento de docentes e oferece algum subsídio para intervenção educativa junto aos alunos dotados.

Palavras chaves: Dotados, Sobredotados, Dotação, Talento, Educação especial.

Introdução

O apelo veiculado por esse título é mais que impaciência, pois reflete a tristeza de quem milita na área de Educação para Dotados e Talentosos por quase meio século, participa, escreve e divulga insistente, busca se informar sobre os bons estudos e pesquisas conduzidas no mundo, permanece atenta aos autores e teóricos do tema... Além disso, participa e incentiva o trabalho de vários Centros Comunitários junto às escolas, com feroz resistência a barreiras de todo tipo... Mas continua a ver passarem-se anos e décadas, sem uma ação efetiva da Educação para desenvolver o potencial das crianças mais

capazes... a deixar, por simples inércia, que elas continuem ignoradas na escola, a se desenvolver por si mesmas!

Capacidade é um bem inestimável, mas frágil. Não passa diretamente de pais para filhos, não pode ser criada artificialmente, e pode ser perdida, desfigurada, ou desviada com relativa facilidade, tanto no individuo, como em grupos e populações inteiras. Cuidar do potencial e talento das novas gerações é sem dúvida uma tarefa da Educação (Guenther, 2011).

Conceitos básicos

Capacidade indica “poder de aprender e agir”, de captar informação do ambiente, abstrair, organizar, relacionar e incorporar esse material ao campo interno de significados, e com ele estabelecer bases para orientar a ação. Por definição *aprender* envolve utilizar conexões neuro-físico-mentais já formadas para visualizar perspectivas de ação em uma situação presente, ou nova. Pode acontecer por ensino e comunicação, mas se dá também por imitação, observação, vivência, experimentação, intuição, reflexão, formação de novas relações e conexões...

Estudos atuais focalizam separadamente a capacidade humana em dois conceitos centrais: a. *capacidade natural* presente como predisposição na constituição genética do individuo; b. *capacidades adquiridas* por efeito de aprendizagem intencional (Angoff, 1988; Plomin, (1998), Howe, Davidson e Slobojda (1998), Gagné (1999).

Ao diferenciar elementos que fazem parte da constituição genética- *capacidade natural*, daqueles que são aprendidos no ambiente – *capacidades adquiridas*, fica melhor colocada, em termos de conceituação, a velha polêmica *hereditariedade x ambiente* na determinação das diferenças individuais, especificamente diferenças observadas no nível de qualidade do desempenho.

Para desenvolver um *talento* é necessário haver *dotação*, mas a dotação como predisposição prevista no plano genético, pode não ser desenvolvida em *talentos* por falta de condições no ambiente. Capacidade existe no plano

genético desde a concepção, como ***potencial*** que pode ser estimulado, ou inhibido, pelo tipo, qualidade e diversidade da interação entre tais predisposições e condições do meio ambiente. Esse conhecimento tem profundas implicações para a educação ao esclarecer pontos direcionais ao projeto educativo, pois tanto elevada **Capacidade**, como sua expressão em **talentos**, podem ser desenvolvidos por influência da educação:

Desenvolver capacidade natural, ou seja, *desenvolver a dotação* envolve localizar os domínios de capacidade onde há sinais de maior potencial, e regular a intervenção contemplando resultados em longo prazo, com vistas a tornar a pessoa o mais capaz que for possível, de acordo com a predisposição configurada no seu plano genético.

Desenvolver talentos envolve aperfeiçoar ao máximo um tipo de desempenho, quando há sinais reconhecíveis de que essa via de expressão foi diferenciada e intencionalmente abraçada. Tal decisão é tomada quando o aluno demonstra interesse, persistência e bom desempenho em uma área, ou atividade específica. Pode ser um objetivo de curto e médio prazo, com planos educacionais focados em aprender e exercitar ao mais alto nível possível, um modo de ser e agir em que o desempenho já se mostra promissor, algumas vezes muito cedo na vida.

Talento

O termo talento é também usado significando ao mesmo tempo *capacidade natural*, no que de fato tem sua base, e expressão de *desempenho superior* em uma área de atividade. Como *capacidade própria* diz-se *Talento Natural* (Howe, Davidson, & Sloboda, 1998); como *talento*, no sentido geral, significa uma *capacidade adquirida* intencionalmente, expressa em *desempenho superior*, conhecimento e habilidades visíveis, em um campo concreto de ação diferenciado no ambiente.



Dotação

O termo *dotação* se refere ao extremo superior na distribuição das capacidades humanas, portanto, é diretamente relacionado à conceituação de “*capacidade natural*”. A etimologia da palavra em várias línguas (em português “*dom*”, ou “*dote*”), traz à mente a idéia de um presente, uma doação especial feita ao indivíduo, como um “*dote*” vindo dos ancestrais, da natureza, dos deuses... **Capacidade** existe em todos os seres humanos, em vários domínios, como parte da constituição genética própria de cada um, em quantidade e combinações diferentes ao nível do indivíduo; **dotação** existe quando o grau de capacidade alocado ao indivíduo, em um ou mais domínios, é notavelmente superior à média da população comparável (Gagné e Guenther, 2010).

Domínio da Inteligência

O conceito de Inteligência reúne um número de construtos teóricos que lidam com a complexidade da *cognição*, a qual é enraizada principalmente na *função cognitiva* do cérebro (Clark, 1984). Inclui habilidades mentais para conhecer, perceber, compreender, observar, abstrair, apreender, por diferentes vias; inclui também capacidade para organizar e guardar em representações mentais, material processado por pensamento analítico, (dedutivo ou indutivo), em formatos diversos, seja como expressões de pensamento verbal (linear), visual, espacial (não linear), ou outro.

Domínio da criatividade

A *criatividade* tem raízes possivelmente na *função intuitiva* do cérebro, e se diferencia de outras funções mentais por estar “*fora da razão*”, sem ser propriamente uma “*emoção*”. Criatividade se expressa pelo manejo amplamente intuitivo de vários blocos de idéias, inter-relacionadas entre si segundo



princípios de originalidade não explícitos, próprios do individuo, os quais propiciam surgir novas conexões e inter-relações que podem resultar em invenção, criação, inovação.

Domínio sócio-afetivo

A **Capacidade sócio-emocional** enraíza-se na **função afetiva**, localizada à base do cérebro, principalmente amídala, tálamo e bulbo. Como *dotação*, essa capacidade compreende a facilidade para lidar com sensações e impressões úteis à convivência grupal e pluralística, cultivar e gerir situações de convívio com os outros com segurança e estabilidade, encontrar caminhos para experiência de vida em comum, satisfatória e aperfeiçoada.

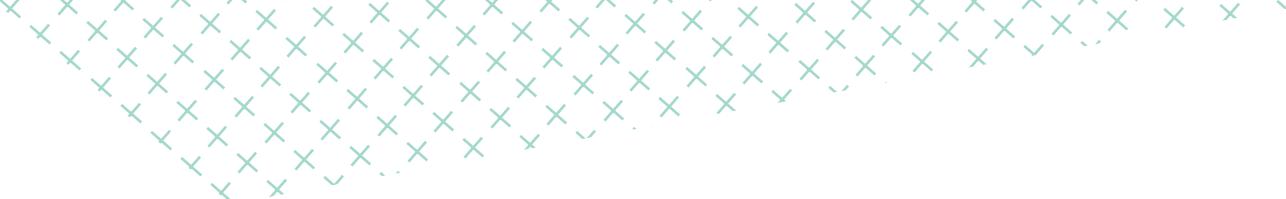
Domínio Físico

Capacidade Física é facilmente reconhecível em comportamentos e ações, e dá origem a pelo menos três vias específicas de expressão: **capacidade sensorial**, (visual, auditiva, olfativa...); **capacidade motora**, (força, equilíbrio, ritmo, resistência, precisão de reflexos); combinações **sensório-motoras**, (coordenação viso-motor, auditivo-motora...).

Domínio perceptual

Gagné (2008) acrescenta ainda o domínio de **Capacidade Perceptual**, como um espaço de transição entre o domínio essencialmente físico, enraizado em **funções sensoriais** e áreas parietais do cérebro, e o processo essencialmente mental, que acontece na **função cognitiva**.

Para estimular efetivamente o **desenvolvimento do potencial**, cujas raízes estão presentes no plano genético, com expressões captadas de diferentes modos, no



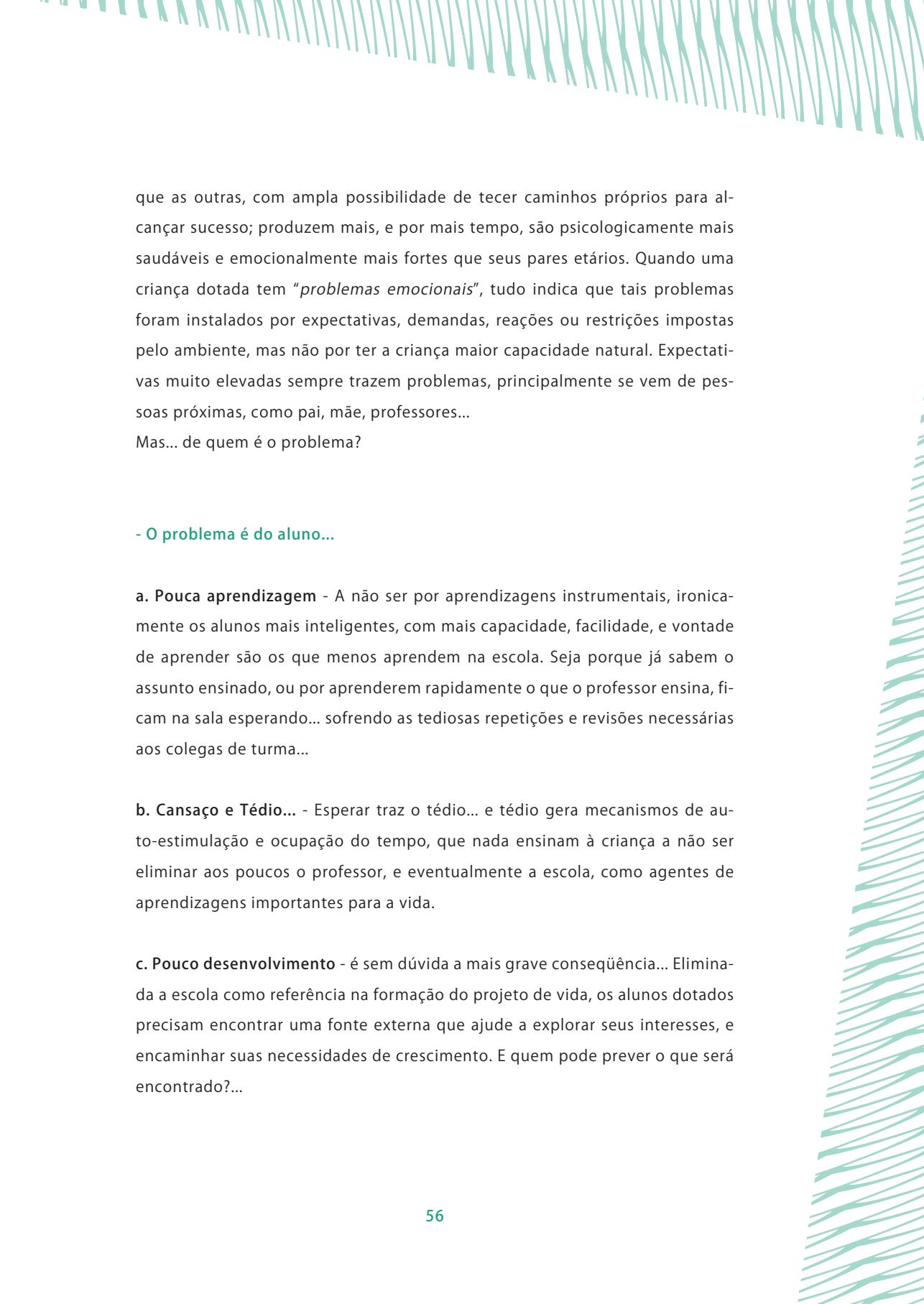
ambiente ao redor, o melhor e talvez único caminho seja o imprevisível percurso percorrido pela educação informal, através da **vivência real e experiência de vida**... É possível que esteja ai a base para a conhecida falácia sobre pessoas dotadas e talentosas - “elas se desenvolvem sozinhas...”.

O problema

Faláncias não desaparecem facilmente do vulgo, mas tanto as pesquisas científicas, como fatos observados no dia a dia mostram a necessidade dos alunos, e a responsabilidade da escola, em prover um projeto educacional que leve ao efetivo desenvolvimento do potencial das crianças dotadas, no que todos concordam. Mas, na prática escolar, crianças mais capazes, dotadas e talentosas, nada recebem, alem do que é provido para os alunos médios.

Essa distorção parece repousar sobre uma variável amplamente negligenciada, mesmo pelos estudiosos da área: *Educação Especial para deficientes*, ao desenvolver os alunos excepcionais, vai aproximá-los da **média** da população, tornando-os mais “*iguais aos outros*”; já a *educação para dotados*, ao desenvolver o potencial dos alunos, vai afastá-los ainda mais da **média** da população, tornando-os cada vez mais “*diferentes dos outros*”. Esse objetivo demanda um projeto educativo contrário à ideologia popularmente aceita nos meios escolares, voltada para a prática social de igualar, nivelar, homogeneizar o grupo pela imbatível maioria que dá forma à **média**. Mesmo quando se fala em *diferença e diversidade*, a mensagem conota enfoque a quem está de alguma forma *abaixo*, mas nunca *acima*, da **média**. O resultado final é que a criança dotada não encontra na sociedade, ou nos sistemas de educação, base ideológica favorável a desenvolver sua capacidade, acima e alem da produção média do grupo. O máximo tolerado, como filosofia educacional, seria “*investir em capital social*”, “*prevenir desvios*”, “*evitar problemas psicológicos para a criança*”, “*ajustá-la ao grupo social*”...

Entretanto, o corpo de evidência científica consistentemente demonstra que as pessoas dotadas de maior capacidade aprendem mais e melhor



que as outras, com ampla possibilidade de tecer caminhos próprios para alcançar sucesso; produzem mais, e por mais tempo, são psicologicamente mais saudáveis e emocionalmente mais fortes que seus pares etários. Quando uma criança dotada tem “*problemas emocionais*”, tudo indica que tais problemas foram instalados por expectativas, demandas, reações ou restrições impostas pelo ambiente, mas não por ter a criança maior capacidade natural. Expectativas muito elevadas sempre trazem problemas, principalmente se vem de pessoas próximas, como pai, mãe, professores...

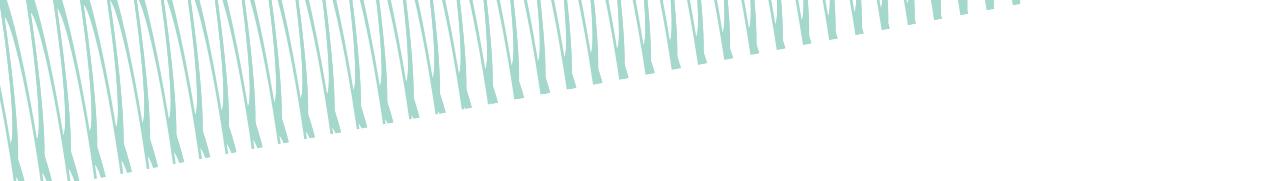
Mas... de quem é o problema?

- O problema é do aluno...

a. Pouca aprendizagem - A não ser por aprendizagens instrumentais, ironicamente os alunos mais inteligentes, com mais capacidade, facilidade, e vontade de aprender são os que menos aprendem na escola. Seja porque já sabem o assunto ensinado, ou por aprenderem rapidamente o que o professor ensina, ficam na sala esperando... sofrendo as tediosas repetições e revisões necessárias aos colegas de turma...

b. Cansaço e Tédio... - Esperar traz o tédio... e tédio gera mecanismos de auto-estimulação e ocupação do tempo, que nada ensinam à criança a não ser eliminar aos poucos o professor, e eventualmente a escola, como agentes de aprendizagens importantes para a vida.

c. Pouco desenvolvimento - é sem dúvida a mais grave consequência... Eliminada a escola como referência na formação do projeto de vida, os alunos dotados precisam encontrar uma fonte externa que ajude a explorar seus interesses, e encaminhar suas necessidades de crescimento. E quem pode prever o que será encontrado?...



- O problema pode ser do professor...

- a. **Aluno desinteressado, resistente** - é a situação mais freqüente e difícil de ser trabalhada, porque os professores não conseguem entender alunos que não fazem tarefas, não prestam atenção às aulas, não se integram na turma, mas passam nas provas, e são bem sucedidos em aprendizagens fora do trabalho escolar.
- b. **Mau comportamento** - Principalmente alunos *dotados em criatividade*, com inclinação natural para autonomia, espírito crítico, e funcionamento mental intuitivo, ao tentar vencer o tédio “inventando” maneiras de preencher o vazio da espera, encontram o que fazer fora da restrição da sala de aula: brincam, reclamam, perambulam de lá pra cá, perturbam o trabalho dos outros... A professora, geralmente pouco consciente do contexto maior em que a criança atua, irrita-se com esse aluno e leva o problema aos técnicos da escola.
- c. **Conhecimento superficial** - recebendo pouca ou nenhuma assistência para uma ação educativa junto a esse tipo de alunos, vistos já como um “problema”, muitas professoras são conduzidas a fazer interpretação “clínica” de sinais relacionados a expressões de capacidade, e encontrar “um problema” que justifique “encaminhar” a criança para fora da sua sala de aula...

- ... O problema é da família... ou fica sendo...

Quando a escola comunica à casa que a criança *não vai bem*, e sugere *procurar tratamento*, os pais pensam em alguma coisa na área da saúde. Na maior parte dos casos não há consciência de que a raiz do mal-estar pode estar no terreno da educação, e parece haver até certo alívio ao transitar o foco de atenção para outra esfera: ao invés de “*educar e desenvolver*” a criança vai ser “*diagnosticada e tratada*”. John Portmann (1999), pesquisador, médico psiquiatra, alerta que “*Hoje em dia os pais esperam que os filhos sejam perfeitos... E, se*



não são, recorrem a médicos para transformá-los nas pessoas que querem que eles sejam”.

Para agravar o cenário, a cultura industrial capitalista está predisposta a aceitar melhor uma pessoa “ser doente”, do que “ser diferente”. Há poucos anos pediatras americanos se assustaram com o aumento de casos *diagnosticados de hiperatividade, distúrbio de atenção, depressão infantil, esquizofrenia, bi-polaridade...* a se espalharem como epidemias pela população escolar!... Mas, convém lembrar que, mesmo dotadas de capacidade alta em um ou mais domínios, crianças são seres humanos em crescimento. Se sofrerem interferência no seu modo de ser, estar e agir, haverá problemas, não devido à sua capacidade, mas ao ambiente pouco saudável ao seu redor.

Posição da escola

Em princípio reconhece-se a necessidade dos alunos e a responsabilidade da escola em prover um projeto educacional que conduza efetivamente ao desenvolvimento do potencial e desempenho superior das crianças dotadas e talentosas; todos concordam com essa posição, mas como apontamos, elas nada recebem na escola, alem do que é provido regularmente em sala.

Por um século a pedagogia cresceu com o propósito de corrigir e re-mendar, mas não de ampliar e avançar. Limitou seu ideal à média, mas não ao máximo. O tempo escolar regido pela *Teoria X*, da carência e falta, perdeu a noção de fartura e o interesse pela capacidade de alunos e professores. O trabalho escolar concentrou-se em *corrigir, tratar*, quando muito *evitar*, problemas reais, possíveis, ou fictícios. Essa atitude precisa ser revertida.

De fato a Educação Especial tem por obrigação prover atenção aos alunos com dificuldades e deficiências, mas alunos dotados de potencial e capacidade excepcional tambem precisam se desenvolver segundo sua capacidade, que é acima da média, e evitar que suas expectativas de produção abajem ou sejam distorcidas na escola e na vida. É responsabilidade inalienável da escola prover um projeto educacional que efetivamente conduza ao desenvolvimento



do potencial das crianças dotadas, *invisíveis e ignoradas* nas salas de aula, sujeitas a uma dieta diária de tarefas aquém de sua capacidade, interesses e necessidades educativas, destinadas eventualmente a se desenvolverem sozinhas, ao sabor do acaso.

Como discutimos, a Educação destina-se a estimular ao máximo possível o *grau de capacidade próprio de cada aluno*, mas parte de atitudes opostas para alunos “com deficiência” e alunos “com dotação”: educação para deficientes vai tornar os excepcionais mais “*iguais aos outros*”, mas a educação para dotados não pode cumprir esse objetivo, pois, ao desenvolver o potencial do aluno vai necessariamente torná-lo mais “*diferente dos outros*”. Essa idéia é contrária à posição ideológica teórica e a prática efetiva que tem embutido o objetivo de igualar, nivelar, homogeneizar a sociedade pela *média, mediana e maioria*, e assim dirige a mensagem da educação para a “*diversidade*” a quem está *abaixo*, mas não a quem está *acima da média*.

Palavras que confundem conceitos...

Helena Antipoff educadora e psicóloga russa, viveu desde 1929 no Brasil, deu exemplo de extremo cuidado na escolha de termos educacionais, mormente na educação especial. Introduziu o termo “*excepcional*”, hoje usado em todo o mundo, para designar alunos com necessidades especiais diferentes da maioria. Por sua influência, as primeiras menções à educação para alunos mais capazes, na década de 30, diziam “*supranormal*” como conceito oposto a “*infra-normal*”. Com a expansão da educação para dotados nos Estados Unidos, na sequência da guerra fria, houve um número de publicações e traduções do inglês, que introduziram no Português palavras como - *superdotado, superdotação, altas habilidades...* as quais parecem dificultar aos professores a compreensão dos conceitos e construtos científicos (Guenther e Rondini, 2011), tais como:
Superdotação – Termo usado em instruções oficiais no Brasil, inexplicavelmente conectando conceitos teóricos diferentes por meio de barras, como “*superdotação/altas habilidades*”. A palavra em si somente encontra base teórica

para refletir *graus de capacidade*. Como sinônimo de “*dotação*” não aparece na literatura internacional a não ser no Brasil, e algumas publicações recentes em espanhol, aparentemente espelhadas em publicações brasileiras.

Altas Habilidades – Essa combinação de palavras usada sem conceituação explícita, também não está na literatura internacional. O termo *habilidade* (em inglês - *skill*) se refere ao resultado de algo aprendido intencionalmente, portanto uma *capacidade adquirida*, mas ao incluir o qualificativo - “*altas*”, que modifica a noção de *habilidade*, parece mais indicar desvio na tradução da expressão inglesa *high ability*- que em português significa **alta capacidade**. Não existe conceituação para *alta habilidade*, porque o desempenho superior de uma “*habilidade*” transita para o conceito de “*expertise*” ou “*excellence*”.

Definindo objetivos

Desenvolver talentos é uma idéia atraente para a educação por ser um processo contínuo e relativamente mensurável, em extensão de tempo relativamente curto, baseado em ensino, instrução, exercício, treino, o que pode ser conseguido por **educação formal** e prática continuada. **Desenvolver uma capacidade** exige vivência, em ampla rede de **educação informal**, e períodos de tempo suficientemente longos para permitir sedimentação de **experiência vivida**... Educação informal abrange variáveis amplas, não facilmente objetificáveis, como *expansão do mundo*, convívio com pares e iguais, influência de pessoas “*admiráveis*”, esclarecimento de *valores* e *aprendizagens internas* de ser. Portanto, pode parecer mais seguro para a educação promover programas para desenvolver desempenho que tentar desenvolver dotação. Mas, há que se considerar que a *dotação* tem *generalização efetiva* e mais ampla, constrói maior gama de *aprendizagem sedimentada* útil em todas as situações, e possibilita previsão para *aprendizagem futura*, (Angoff, 1988); ao passo que um **talento** tem *estreita área de transferência*, é uma capacidade apoiada em *experiência retrospectiva* que dependente de prática constante, permitindo pouca previsão de *aprendizagem futura*. Portanto, como plano amplo de educação, desenvolver



dotação é mais promissor para o individuo, e para a sociedade que instalar e cultivar talentos.

Desenvolver capacidade natural – dotação

Uma vez abraçado o objetivo de *desenvolver a dotação*, contemplando resultados em longo prazo, o compromisso será tornar a pessoa o mais capaz que for possível, de acordo com a predisposição configurada no seu plano genético. Nesse caso deve-se visualizar um processo de identificação que ajude a situar os domínios de capacidade onde há sinais de maior potencial.

Estudos sobre raízes de competência profissional, em várias áreas do mundo do trabalho, revelam que *inteligência geral elevada*, ou pelo menos bem acima da média, está à base do sucesso de médio e longo prazo em cerca de 70% das ocupações. Assim é uma boa medida ter em mente alguns sinais de inteligência geral: Curiosidade e interesse constante pela sua área de desempenho, Facilidade e rapidez em aprender e fixar assuntos da área escolhida, Bom acervo geral de conhecimentos e informações, Rapidez na execução das tarefas associadas à área preferida, e Iniciativa, autonomia, e persistência na busca de seus interesses.

Desenvolver talentos

Para o objetivo de *desenvolver e cultivar talentos* é necessário identificar sinais reconhecíveis de que a criança, adolescente, ou jovem diferenciou no ambiente uma via de expressão, e mostra desempenho superior ao grupo comparável e amplificado que pratica a atividade. Isso acontece p.ex., na busca de talentos atléticos, esportivos, musicais, e em alguns casos, talento matemático ou acadêmico. Numa escola regular essa decisão pode ser tomada quando o aluno demonstra interesse, persistência e bom desempenho em uma área, disciplina, ou atividade específica. Talento implica presença de alta capacidade



natural, e não se pode ser talentoso sem ser dotado de capacidade para aquele tipo de desempenho. Porem alta capacidade natural pode permanecer como um “dote”, sem se expressar em talentos, geralmente como resultado de desvios ou carências atuantes no ambiente.

Por onde começar

Para desenvolver os alunos mais capazes, tanto a dotação, que está no plano genético, como um talento diferenciado no ambiente, a intervenção educacional ancora-se em atenção individualizada, sem retirar a criança da convivência regular na escola. Interação em situações de trabalho conjunto, partilhas, trocas, convivência com outros dotados e talentosos, tem influência sobre o desenvolvimento da capacidade natural, conviver com “iguais” orienta o posicionamento pessoal ao enfrentar novas situações, e ajuda a criança a se sentir “menos diferente”; permanecer trabalhando com a turma regular provê a necessária base de convivência normal com pares etários.

Os **pressupostos básicos** à intervenção educativa especializada compreendem: a) **Facilidade e Rapidez** para aprender, nos domínios em que o potencial é maior; b) **Extensa gama de diferenças individuais** em todas as idades, o que exige planificação individualizada.

Assim o primeiro passo na organização de um programa educacional seria sensibilizar a escola para a necessidade de: **Reconhecer, identificar** procurar os alunos mais capazes, que naquele momento estão provavelmente despercebidos na escola regular; Atentar para as **necessidades específicas** desses alunos, com vista a planejar com cada um seu **projeto educativo individualizado**, voltado para desenvolver o seu potencial próprio; **Prover material e situações de aprendizagem** compatíveis com o potencial e interesse dos alunos identificados; **Procurar a ajuda** da comunidade para dinamizar bons projetos educativos; **Buscar apoio especializado** fora da escola para garantir sucesso ao plano educativo maior.



Ao se criar impasse de natureza conceitual ou abstrata nada acontece, pois situações específicas só podem ser discutidas quando sabemos concretamente *quem é o aluno* em questão. Essa a principal razão porque seminários, palestras e “capacitação” destinados ao conjunto de docentes deixam pouco efeito no trabalho de sala de aula: discutem autores e teorias, oferecem e analisam “exemplos”, mas nunca estudam a situação concreta da escola, nem enfrentam momentos em que é necessário tomar uma decisão e assumir responsabilidade pelos resultados. Entretanto, os sinais de que essa criança precisa orientação diferenciada, em relação ao que os colegas recebem em sala de aula, geralmente são captáveis no dia a dia escolar, quando se observa: Produção superior em alguma área identificável; Sinais de que a produção poderia ser melhor do que é...; Produção baixa com demonstração de tédio e pouco esforço do aluno; Boa produção em áreas não curriculares; Atuação marcada por originalidade e individualidade em situações da vida escolar; Interesse, preferência e chamamento para certas situações e tipos de atividades; Rejeição e substituição de situações (p.ex. evitar o esporte para ler, ou vice versa). Postura pessoal sinalizando boa qualidade em idéias, ações, e respostas.

Alguns cuidados

A atitude do professor em relação às necessidades educativas do aluno é o início do que acontece, e toda medida educacional de longo alcance tem por força que lançar raízes no dia a dia vivido entre o professor a as crianças, em sala de aula. É quando o professor entra na “*sua sala*” e começa a interagir com “*seus alunos*” que a educação acontece... ou deixa de acontecer. Mas obviamente existem muitas dúvidas pairando sobre a latitude de ação possível e permitida ao professor em sala de aula, principalmente para alunos especiais. Consideremos algumas situações específicas:

Desempenho precoce - O sucesso inesperado de uma criança pode levantar nos pais expectativas de que: “*se seu filho aos 3 anos desempenha ao nível de 5, aos 6 será como se tivesse 10, e aos 11 como se tivesse 17...*” Essa situ-

ação é prejudicial para qualquer criança. Os pais negam esperar essa proporção de progresso, mas infelizmente isso acontece com muitas *crianças-prodígio*... As expectativas dos adultos vão ficando mais difíceis para a criança precoce à medida que ela avança pelos anos escolares. Alguns pais se revoltam contra a escola, (desejam vagamente “uma escola especial”...), acusam os professores de haverem “castrado” a capacidade da criança; outros culpam o filho por “não se esforçar”, não “usar a cabeça”... o que pode levar ao desespero, pois a criança está se esforçando, mas não consegue aos 10 anos fazer melhor do que fazia aos 6...!

Capacidade, vivacidade e linguagem - as perguntas das crianças orientam o adulto, o qual, pelas respostas que oferece, proporciona maior, ou menor oportunidade para ela expandir a idéia de mundo. Mas algumas vezes a linguagem não é a maneira melhor, ou mais eficiente de expressar sua capacidade para aquela criança, e ela pode utilizar outros meios. Nessas situações o adulto deve “compartilhar” a situação vivenciada pela criança, examinar e manipular os objetos com ela, olhar para o que ela está olhando, e, se calhar, ir falando alto o que está acontecendo.

Dinamizando um Programa

O grupo de alunos necessitados de plano especial para desenvolver potencial elevado, será provavelmente pequeno dentro da escola, cerca de 3 a 5% das crianças. Embora sendo uma minoria, não deve ser negligenciada, pois está em todas as camadas da população. Em escolas servindo a áreas marcadas por acentuada pobreza material e cultural, é possível que a proporção de alunos sinalizados esteja em 2 e 2,5%, ao passo que em escolas privadas, e em bairros cultural e socialmente estimulantes, alcance 7 a 8%. Mas não é prudente esperar proporções alcançando 10% ou mais do alunado.

Para dinamizar um programa eficiente, endereçado a um grupo provavelmente pequeno, a melhor medida é ter à frente um docente da própria escola que tenha interesse em estudar o tema, e prontidão para conduzir o trabalho. Pelos nossos estudos, um orientador (ou facilitador) vai precisar em



média uma hora por semana para trabalhar com um grupo de 8 a 10 crianças. Em escolas de tamanho médio, p.ex. matrícula 700 alunos, previsão de identificação entre 20 a 30 crianças, deve-se pensar em cerca de 4 horas semanais de trabalho na carga desse professor.

A principal contribuição dos professores da sala de aula regular está na *condução do processo de reconhecer e identificar os alunos*: é ele quem deve fazer a observação e registro dos sinais de capacidade, e encaminhar a interpretação dos dados coletados junto com o orientador do programa. Após esse momento, sua participação consiste em:

- a) *re-alimentar o estudo do aluno*, com dados e informações ao orientador do programa, tais como fatos interessantes, rendimento escolar, reações inesperadas, mudanças de comportamento e atitudes, conquistas, como também preocupações e problemas que possam surgir;
- b) *Viabilizar espaços de tempo* em que o aluno possa se ocupar de seu plano de suplementação fora da turma. Quanto mais tempo o aluno puder alocar ao seu plano de trabalho, menos tédio em aula, maior crescimento para ele, e maior sucesso para o programa.

Assistência e orientação

O professor que orienta um programa na escola precisa contar com assistência de um especialista da área, não somente a quem possa consultar quando enfrentar algum problema, mas que compartilhe e ajude no desenvolver do trabalho desde o planejamento inicial, oriente o processo de identificação, acompanhe e oriente a intervenção educativa. Não é fácil a um professor de ensino básico construir um programa especial, em todos os seus aspectos de maior relevância: ambiente educativo, planos individuais que levem ao desenvolvimento efetivo, registros práticos e eficientes a documentar o processo desenvolvido, com estudo continuado das pesquisas e crescimento científico da área a dar base de sustentação teórica ao trabalho com as crianças dotadas. Mas tudo isso, e mais ainda precisa acontecer continuadamente, pois é o “saber que conduz o fazer”, e quem sabe mal não consegue atuar bem nessa área.

Referências bibliográficas

- Angoff, W. H. (1988) The Nature-Nurture Debate, Aptitudes, and Group Differences, *American Psychologist*, 43, 13-720
- Clark, B. (1984) Growing up Gifted, New York: Macmillan Publishing.
- Gagné, F. (1999) My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109-136.
- Gagné, F., & Guenther, Z. C. (2010). O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação*, 11, 7-23.
- Gagné, F. (2008) Debating giftedness: Pronat x Antinat. In L. Shavinina (Ed.), *Handbook of Giftedness*. New York: Springer
- Guenther, Z.C. (2011) Crianças Dotadas e Talentosas – Não as deixe esperar mais! GEN –LTC. São Paulo: EPU.
- Guenther, Z. (2011) CEDET – Caminhos para desenvolver Potencial e Talento, Lavras, MG: Editora UFLA.
- Guenther, Z. & Rondini, C. (2011) Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades - Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores, *Educação em Revista*.
- Howe, M. J., Davidson, J., & Sloboda, J. (1998) Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 399-442.
- Plomin, R. (1998), Genetic influence and cognitive abilities. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 420-21.

Zenita Cunha Guenther

Rua 14 de Agosto, 133, Lavras MG - CEP 37200 000 Brasil

zeguen@def.ufla.br | zcguenther@gmail.com



"GIFTED AND TALENTED STUDENTS IN THE SCHOOLS: THEY CAN'T WAIT ANY LONGER..."

Zenita C. Guenther | CEDET – ASPAT – UFLA | Brasil

Abstract: The Gifted and Talented Education has noticeably increased its scientific research, in the last decades, and all over the world there is much interest in detecting and developing the potential present in the population, mainly school population, through education. However, although there is considerable knowledge available to guide educative intervention, plus interest in other sectors of society, schools remain distant, inactive, and inert concerning the more able students, not showing the smallest effort to identify them and maintain a course of action specific to their development. In the present paper we discuss the situation in the schools, exhorting teachers' engagement in the area, and offer some guidelines for educational intervention for the gifted students.

Keywords: Gifted, O vergifted, Giftedness, Talent, Special education.

ESTABILIDAD VERSUS INESTABILIDAD EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE ALTA HABILIDAD

Prieto, M. D., Bermejo, M. R., Soto, G., Sáinz, M., y Fernández M. C. | Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación | Universidad de Murcia | España

Resumen: El objetivo del trabajo es analizar de manera exhaustiva los estudios realizados sobre la variable estabilidad versus inestabilidad en los alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos). Según los trabajos se puede decir que existen dos posturas antagónicas respecto a los problemas de estabilidad o ajuste versus inestabilidad o desajuste de los superdotados. La primera sostiene que los niños superdotados tienen un mejor ajuste que sus iguales intelectualmente no superdotados. La segunda postura alude a que los superdotados tienen un mayor riesgo de desarrollar problemas de ajuste psicológico, con respecto a sus iguales, y que la superdotación incrementa la vulnerabilidad del niño hacia las dificultades de ajuste psicológico. Para comprobar esta hipótesis estabilidad versus inestabilidad se realizó un primer estudio empírico con 565 alumnos (53.8% chicos) con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años ($M = 14.06$, $DT = 1.08$) pertenecientes a 54 centros de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia. Otro segundo estudio se realizó con una segunda muestra compuesta por 679 alumnos (316 chicos, el 46.50%) pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Las edades de los participantes están comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M = 13.90$; $DT = 1.28$). Todos ellos cursan sus estudios en distintos centros concertados de la Comunidad Valenciana (España). Para medir el rasgo estabilidad versus inestabilidad se utilizó la adaptación al castellano de la subescala de inestabilidad emocional del BFQ-NA (Big Five Questionnaire de Personalidad para niños y adolescentes, Barbaranelli, Caprara y Rabasca, 1998). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas referidas a la estabilidad versus inestabilidad entre alumnos con y sin alta habilidad.

Palabras clave: Superdotación, Inteligencia, Estabilidad emocional.

Introducción

La inestabilidad emocional se define como el rasgo propio de las personas con tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestada en los cambios de humor y la propensión a la tristeza, ansiedad e irritabilidad. En el polo alto tenemos a personas que suelen ser nerviosas, malhumoradas, peleonas, susceptibles, impacientes y con tendencias a la tristeza y a perder la calma con facilidad. Son miedosas, ansiosas, se preocupan con facilidad, tensas, inseguras, irritable, excitables, malhumoradas, pesimistas, defensivas e inhibidas. Mientras que en el polo bajo tenemos a las personas sosegadas, tranquilas, serenas, poco irritable, pacientes, sin cambios bruscos de humor y sin tendencia a la tristeza y ansiedad. Son seguras, poco inestables, poco tensas, optimistas, de humor estable, poco inhibidas, nada defensivas ni sarcásticas, concentradas y de pensamiento claro (Del Barrio, Carrasco & Holgado, 2006, p. 22).

Son diversos e incluso diferentes y contradictorios los resultados procedentes de investigaciones orientadas a estudiar los rasgos de la estabilidad versus inestabilidad de los estudiantes de altas habilidades. Hay autores que sostienen que los alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos) manifiestan problemas de ajuste, ansiedad, depresión, descontento e ira (Austin & Draper, 1981; Janos & Robinson, 1985; Lajoie & Shore, 1981; Powell & Haden, 1984). Mientras que otros mantienen que los estudiantes con alta inteligencia psicométrica manifiestan mayores niveles de estabilidad emocional (Ackermann & Heggestad, 1997; Chamorro-Premuzic, Moutafi & Furnham, 2005; Kyllonen, 1997; Moutafi, Furnham & Paltiel, 2004; Terman, 1916; Zeidner & Matthews, 2000; Sáinz, 2010). O, dicho de otra manera, los estudiantes superdotados no manifiestan mayores índices de inestabilidad (Bermejo, Ferrández, Soto & Sainz, 2010; Goetz, Praekel, Zeidner & Scheleyer, 2008; Neihart, 1999; Sáinz, 2010; Soto, 2010).

Los trabajos pioneros de Terman y sus colaboradores (Burks, Jensen & Terman, 1930; Terman & Oden, 1947, 1959) concluyen que las personas con capacidad cognitiva muy elevada eran superiores a la media en casi todos los aspectos referidos al ajuste psicológico y bienestar físico y social. En otros es-

tudios también se ha puesto de relieve que los niños superdotados tienen generalmente un mejor ajuste que sus iguales intelectualmente no superdotados, porque el superdotado posee una gran capacidad para entenderse a sí mismo y para entender a los demás, debido a que sus capacidades cognitivas lo hacen enfrentarse mejor al estrés y a los conflictos (Baker, 1995; Gallagher y Crowder, 1957; Galluci, 1988; Grossberg y Cornell, 1988; Kaiser, Berndt y Stanley, 1987; Olszewski-Kubilius y Kukieke, 1989; Parker, 1996). La conclusión principal de estos y otros trabajos es, como bien subrayó Terman, que se pueden encontrar alumnos superdotados con problemas de personalidad, inadaptación social, problemas de estrés, ansiedad e incluso de comportamiento, pero nunca la incidencia es más alta que en la población no superdotada.

La postura contraria mantenida por algunos investigadores es que los superdotados tienen un mayor riesgo a desarrollar problemas de ajuste psicológico, con respecto a sus iguales, y que la superdotación incrementa la vulnerabilidad del niño hacia las dificultades de ajuste psicológico. Para comprobar dicho ajuste se inicia una serie de estudios, a lo largo de los años 80 y 90, cuyo objetivo consistió en examinar indicadores específicos de un ajuste positivo más allá de las medidas de ajuste global en niños superdotados. Algunas investigaciones trataron de examinar el bienestar psicológico en niños superdotados midiendo variables específicas que correlacionaban con la salud y la enfermedad psicológicas: depresión, ansiedad y suicidio (Baker, 1995; Bartell y Reynolds, 1986; Jackson, 1998; Kaiser, Berndt y Stanley, 1987; Neihart, 1991; Parker, 1996). En cuanto a la ansiedad y estrés hay que destacar la revisión realizada por Neihart (1999) sobre los estudios que comparan superdotados y no superdotados. Los datos de esta revisión demuestran que los superdotados experimentan mayores niveles de estrés; por tanto, esto repercute en la existencia de diferentes problemas de salud (Silverman, 1993). Así, el estudio empírico realizado por Tong y Yewchuk (1996), demostró que los sujetos superdotados muestran significativamente mayores niveles de ansiedad que el resto. En síntesis, esta postura mantiene que el superdotado es más sensible a los conflictos interpersonales, y que experimentan un mayor grado de enajenación y estrés que sus compañeros, debido a sus capacidades cognitivas, particularmente

durante la adolescencia y la adultez (Austin y Draper, 1981; Janos y Robinson, 1985; Lajoie y Shore, 1981).

Tras esta revisión de los estudios centrados en el rasgo de personalidad estabilidad versus inestabilidad de los alumnos superdotados, nos planteamos estudiar las diferencias en este rasgo entre estudiantes superdotados (alta inteligencia y creatividad) frente a sus compañeros de habilidades medias.

El objetivo de este trabajo consistió en estudiar la existencia de diferencias referidas al rasgo de personalidad estabilidad emocional entre alumnos con altas habilidades y alumnos con habilidades medias. Para ello se llevaron a cabo dos estudios. En el primero participaron alumnos con alta habilidad (superdotación o talento) y alumnos con habilidades medias. En el segundo se utilizó una muestra de participantes con alta, media y baja inteligencia.

Método

Participantes

Estudio 1

La muestra de participantes estuvo compuesta por 565 alumnos (53.8% chicos, 46.5% chicas) con edades comprendidas entre los 11 y 18 años ($M=14.06$, $DT= 1.082$) pertenecientes a 54 centros de Enseñanza Secundaria de carácter público, privado y concertado de la Región de Murcia. De ellos un 64.6% fueron identificados siguiendo el proceso de identificación propuesto por Castelló y Batlle (1998) como alumnos con altas habilidades intelectuales (superdotados y talentos).

Estudio 2

Una segunda muestra estuvo compuesta por 679 alumnos (316 chicos, el 46.50%) y (363 chicas, el 53.50%), pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria (ESO); de primero de ESO (214, el 31.50%), de segundo de ESO (180, el 26.50%), de tercero de ESO (159, el 23.40%) y de cuarto de ESO (126, el 18.60%). Las edades de los participantes oscilaron entre los 12 y los 18 años ($M= 13.90$;

DT= 1.28). Todos ellos cursan sus estudios en distintos centros concertados de la Comunidad Valenciana (España).

Instrumento

Para evaluar la inestabilidad emocional utilizamos la subescala del cuestionario de personalidad BFQ-NA (Big Five Questionnaire de Personalidad para niños y adolescentes, Barbaranelli, Caprara y Rabasca, 1998) en su adaptación al español (Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006). Dicha subescala está compuesta por 11 afirmaciones (con un rango que oscila desde A=Casi siempre, B=Muchas veces, C=Algunas veces, D=Pocas veces y E=Casi nunca). Las afirmaciones, de enunciado breve, están agrupadas en torno a un conjunto de elementos relativos a sentimientos de ansiedad, depresión, descontento e ira. El objetivo de la subescala es valorar la autopercepción que tienen los alumnos de su inestabilidad emocional, o dicho de otra manera, su tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestada en los cambios de humor, la tendencia a la tristeza, ansiedad e irritabilidad. El índice de la misma presentó un índice de .83 (Soto, 2010).

Procedimiento

En primer lugar, se envió una circular a todos los centros de Educación Secundaria Obligatoria que participaron en el estudio, ésta iba dirigida al Orientador de los centros educativos y se le informaba sobre el inicio del proceso de evaluación. En segundo lugar, los padres de los alumnos también fueron debidamente informados, siendo totalmente necesario contar con el consentimiento de los mismos.

Segundo, una vez seleccionados los estudiantes que constituyen la muestra, se procede a la aplicación de los siguientes instrumentos: El DAT-5 y el TTCT (juego 3 “líneas paralelas”), con el objetivo de seleccionar a los estudiantes superdotados (alta inteligencia psicométrica y alta creatividad) y talentosos (elevadas aptitudes en áreas específicas), de acuerdo con el modelo

de Castelló (Castelló y Batlle, 1998). En el segundo estudio, el DAT-5 se utilizó para establecer los tres grupos de alumnos según su nivel de inteligencia: alta, media y baja.

Tercero, la aplicación del BFQ-NA (Big Five Questionnaire de Personalidad para niños y adolescentes) se realizó por miembros del equipo de investigación y dos licenciados en psicopedagogía, ambos estudiantes de tercer ciclo, con experiencia tanto en la aplicación de este tipo de prueba, como en el modelo de los Cinco Grandes (Barbaranelli et al., 1998; Costa y McCrae, 1985). Y siguiendo las instrucciones marcadas por Del Barrio, Carrasco y Holgado (2006) en la adaptación española.

Cuarto, una vez realizada la recogida de datos, se procedió a su codificación y análisis estadístico; finalmente, se extraen y valoran los resultados obtenidos, así como, se elabora un apartado de discusión y conclusiones abierto a cualquier tipo de aportación y consideración que se establezca.

Análisis de datos

Para evaluar las posibles diferencias en personalidad de distintos grupos, alta habilidad versus habilidades medias (en el primer estudio); así como entre alta, media y baja inteligencia (en el segundo estudio) se aplicaron análisis de diferencias de medias establecidos mediante la prueba *t* de student, el análisis de varianza (ANOVA) y covarianza (ANCOVA).

Todos los análisis se realizaron mediante el paquete estadístico SPSS V17.0.

Resultados

Los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de las puntuaciones obtenidas en inestabilidad emocional por los alumnos con y sin alta habilidad se muestran en la tabla 1.

Tabla 1 - Estadísticos descriptivos (Medias y desviaciones típicas) en la dimensión de inestabilidad emocional del BFQ-NA para los distintos subgrupos de la muestra

	Media y Desviaciones típicas	
	No AH	AH
Inestabilidad Emocional	24,66 (6.82)	23,39 (6.44)

Nota. No AH: muestra No Alta Habilidad (N=197). AH: muestra de altas habilidades (N=358). Entre paréntesis se presentan las desviaciones típicas.

En general, se observa que los alumnos con alta habilidad (superdotación o talento) obtuvieron puntuaciones inferiores a los alumnos de habilidades medias en inestabilidad emocional.

Tras aplicar la prueba t de student para muestras independientes, se evidenció que dicha diferencia resultó estadísticamente significativa ($t(553)=2.183$, $p = .029$) a favor de los alumnos con habilidades medias. Es decir, éstos presentan según los datos una mayor inestabilidad emocional.

Con respecto a la existencia de diferencias en inestabilidad emocional según el perfil de excepcionalidad manifestado por los alumnos (superdotación, talento y habilidades medias), los resultados descriptivos referidos a medias y desviaciones típicas se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2 - Estadísticos descriptivos (Medias y desviaciones típicas) en inestabilidad emocional valorada en el BFQ-NA para los distintos subgrupos de la muestra

	Media y Desviaciones típicas		
	No AH	Superdotado	Talento
Inestabilidad Emocional	24,66 (6.82)	21,76 (5.23)	23,53 (6.52)

Nota. No AH: muestra No Alta Habilidad (N=197). Superdotado (N=29). Talento (N= 329). Entre paréntesis se presentan las desviaciones típicas.

Una vez aplicado el análisis de varianza (ANOVA de un factor) podemos comprobar si esas diferencias son o no significativas y, en consecuencia, aceptar o rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias.

Tras verificar la homogeneidad de varianzas para todas las dimensiones, los resultados del ANOVA mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos [$F = (2, 554) = 3.361, p = .035$].

Al realizar comparaciones simples a posteriori entre los tres grupos de perfiles cognitivos estudiados se evidenciaron diferencias significativas entre el grupo de alumnos con habilidades medias y el grupo de superdotados ($p = .031$), en este caso las diferencias fueron a favor de los alumnos con habilidades medias, quienes mostraron mayor inestabilidad emocional.

Los resultados procedentes del segundo estudio, ponen de relieve que el grupo de inteligencia más baja presenta una media de inestabilidad emocional superior a la obtenida por los alumnos con media y alta inteligencia (ver tabla 3).

Tabla 3 - Estadísticos descriptivos de las cinco dimensiones de la prueba BFQ-NA según nivel de inteligencia

	Grupo baja inteligencia (n=170)	Grupo inteligencia media (n=302)	Grupo alta inteligencia (n=172)	Total (N=644)
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)
Inestabilidad Emocional	27,62 (8.123)	25,70 (7.30)	25,42 (7.29)	26,14 (7.56)

Con la intención de estudiar el significado estadístico de las discrepancias encontradas en las medias de los alumnos de los tres grupos, según su nivel de inteligencia, hemos procedido a realizar una ANCOVA, para comprobar la diferencia según el grado de inteligencia controlando el género.

Al analizar los resultados obtenidos podemos apreciar que se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos [$F(2) = 4.507$, $p = .011$ Eta al cuadrado parcial = .014]. Los análisis a posteriori mostraron que dichas diferencias se dieron entre el grupo de mayor inteligencia con respecto a los otros dos (media y baja inteligencia), siendo los alumnos de mayor inteligencia, lo que obtuvieron menor puntuación $p < .05$ (Sáinz, 2010). De lo cual se desprende que no existen problemas de estabilidad en las muestras estudiadas.

Discusión y conclusiones

Los resultados procedentes del primer estudio evidenciaron que los alumnos superdotados obtuvieron puntuaciones superiores a las obtenidas por el grupo de alumnos con habilidades medias en el rasgo de estabilidad. En el segundo estudio se evidencia que son los alumnos con alta inteligen-

cia quienes manifiestan mayores niveles de estabilidad. Estos resultados se muestran acordes con muchos de los trabajos que aluden a que los alumnos con altas habilidades (alta inteligencia) lejos de manifestar problemas de ajuste emocional, inestabilidad, depresión, tendencia al suicidio y ansiedad, presentan adecuadas o incluso mejores características de ajuste emocional, estabilidad, menores niveles de ansiedad y depresión que sus pares no superdotados (Baker, 1995; Gallagher y Crowder, 1957; Parker, 1996).

Podemos concluir que, según nuestros resultados y los procedentes de las diversas investigaciones realizadas, los alumnos con alta inteligencia no presentan ansiedad, irritabilidad, cambios bruscos de humor, tendencia al malestar o al neuroticismo; por el contrario, a la luz de los datos sus perfiles podrían definirse como personas sosegadas, tranquilas, serenas, poco irritable, pacientes, sin cambios bruscos de humor y sin tendencia a la tristeza y ansiedad e inestabilidad emocional. Es decir, son estudiantes con menor inestabilidad emocional (Ackermann y Heggestad, 1997; Chamorro-Premuzic et al., 2005; Kyllonen, 1997; Moutafi et al., 2004; Zeidner y Matthews, 2000; Sainz, 2010; Soto, 2010).

Referencias bibliográficas

- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219-245.
- Austin, A. B. & Draper. D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A review. *Gifted Child Quarterly*, 25, 129-133.
- Baker, J. A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 218-223.
- Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Rabasca, A. (1998). Manuale del BFQC. Big Five Questionnaire Children. O.S. Organizzazioni Speciali-Firenze.
- Bartell, N.P., & Reynolds, W.M. (1986). Depression and self-esteem in academically gifted and nongifted children: A comparison study. *Journal of School Psychology*, 24, 55-61.

- Bermejo, R., Ferrández, C., Soto, G., & Sáinz, M. (2010). Rasgos de personalidad en alumnos de alta habilidad versus habilidades medias. En L. Almeida, B. Silva y S. Caires (Coords.), *Contributos da Psicología em Contextos Educativos* (pp. 1469-1484). Braga: Universidade do Minho.
- Burks, B. S., Jensen, D. W., & Terman, L. (1930). *Genetic studies of genius: Volume 3, The promise of youth: Follow-up studies of a thousand gifted children.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Castelló, A., & Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual.* Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Del Barrio, M. V., Carrasco, M. A., & Holgado, F. P. (2006). *BFQ-NA cuestionario de los Cinco Grandes para niños y adolescentes (adaptación a la población española).* Madrid: TEA Ediciones.
- Chamorro-Premuzic, T., Moutafi, J., & Furnham, A. (2005). The relationship between personality traits, subjectively-assessed and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 1517-1528.
- Gallagher, J. J., & Crowder, T. (1957). The adjustment of gifted children in the classroom. *Exceptional Children*, 23, 306-319.
- Gallucci, N. T. (1988). Emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 32, 273-276.
- Goetz, T., Praekel, F., Zeidner, M., & Schleyer, E. (2008). Anxiety Levels of Big Fish Swimming in Big Ponds: A Multilevel Analysis of Test Anxiety and Achievement in Special Gifted Classes. *Anxiety, Stress & Coping*, 21, 185-198.
- Grossberg, I. N., & Cornell, D. G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional Children*, 55, 266-272.
- Kyllonen, P. (1997). Smart testing. Dillon, R. (Ed.). *Handbook on testing*, (pp. 347-368). Westport, CT, US: Greenwood Press/Greenwood Publishing Group, Inc.

- Jackson, P. S. (1998). Bright star-bright sky: A phenomenological study of depression as a window into the psyche of the gifted adolescent. *Roeper Review*, 20, 215-221.
- Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.). *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 149-195). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kaiser, C.F., Berndt, D.J., & Stanley, G. (1987). Moral judgment and depression in gifted adolescents. Paper presented at the 7th World Conference on Gifted and Talented Children, Salt Lake City, Utah.
- Lajoie, S. P., & Shore, M. (1981). Three myths? The over-representation of the gifted among dropouts, delinquents, and suicides. *Gifted Child Quarterly*, 25, 138-143.
- Moutafi, J., Furnham, A., & Paltiel, L. (2004). Why is Conscientiousness negatively correlated with intelligence? *Personality and Individual Differences*, 37, 1013-1022
- Neihart, M. (1991). Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents. (Doctoral dissertation: University of Northern Colorado, 1991). Dissertation Abstracts International.
- Neihart, M (1999) The impact of giftedness on psychological well-being. *The Roeper Review*, 22, 10-17
- Olszewski-Kubilius, P., & Kulieke, M. (1989). Personality dimensions of gifted adolescents. In J. VanTassel-Baska & P. Olszewski-Kubilius (Eds.). *Patterns of Influence on Gifted Learners: the Home, the Self, and the School* (pp. 125-145). New York: Teachers College Press.
- Parker, W. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 154-157.
- Powell, P.M., & Haden, T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Roeper Review*, 6, 131-133.
- Sáinz, M. (2010). Creatividad, Personalidad y Competencia Socioemocional en Alumnos de Altas Habilidades versus no Altas Habilidades. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the Gifted and Talented*. Denver, CO: Love.
- Sowa, C. J., & May, K. M. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 36-43.
- Soto, G. (2010, sin publicar). Rasgos de personalidad en adolescentes con alta habilidad. Trabajo de Fin de Master. Universidad de Murcia.
- Terman, L. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Terman, L., & Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up. Genetic studies of genius*, Vol. 4. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L., & Oden, M. H. (1959). *The gifted group at mid-life. Genetic studies of genius*, Vol. 5. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tong, J., & Yewchuk (1996). Self concept and sex-role orientation in gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 15-23.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 581-610.). New York: Cambridge University Press.

Agradecimientos: El presente estudio ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (PSI2008-02739)

Maria Dolores Prieto Sánchez

Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Campus de Espinardo 30100. Murcia (España).

lola@um.es



EMOTIONAL STABILITY VS INESTABILITY OF HIGH ABILITIES STUDENTS

Prieto, M. D., Bermejo, M. R., Soto, G., Sáinz, M., y Fernández M. C. | Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación | Universidad de Murcia | España

Abstract: The aim of this work is a comprehensive analysis of studies on the variable stability versus instability in high ability students (gifted and talented). According to the studies we can say that there are two conflicting views regarding the problems of stability or instability or imbalance versus adjustment of the gifted. The first is that gifted children usually adjust better than their intellectually non-gifted peers. The second view holds that gifted children are at greater risk of having psychological adjustment problems, with respect to their peers, and that giftedness increases a child's vulnerability to psychological adjustment difficulties. To test this hypothesis stability versus instability, a first empirical study with 565 students (53.8% boys) aged between 11 and 18 years ($M = 14.06$, $SD = 1.08$) belonging to 54 secondary schools in the Region of Murcia was carried out. Second study was conducted with a second sample of 679 students (316 boys, 46.50%) belonging to compulsory secondary education. The ages of the total sample participants are between 12 and 18 years ($M = 13.90$; $SD = 1.28$). And all of them study in state-assisted centres of Comunidad Valenciana (Spain). To measure the stability versus instability trait the instability subscale of BFQ-NA (Big Five Questionnaire of Personality for children and adolescents, Barbaranelli, Caprara and Rabasca, 1998) was used. The results showed statistically significant differences regarding stability versus instability among students with and without high ability.

Keywords: Giftedness, Intelligence, Emotional stability.

UNA PERSPECTIVA INTEGRAL DE LA SUPERDOTACIÓN

Carmen M^a Pomar Tojo | Universidad de Santiago de Compostela | España

Resumen: En el presente trabajo vamos a intentar, con una finalidad sintética, ofrecer una visión integral de lo que es la superdotación, buscando, como objetivo final, una optimización de los recursos existentes en la teoría la práctica y la investigación. Desde nuestra experiencia es preciso cruzar las tres fuentes del conocimiento con los tres procesos fundamentales en el tratamiento de la superdotación y del talento. Identificar para intervenir, investigar para definir, investigar desde la intervención, definir para identificar, intervenir para definir... Solo de este modo podremos conseguir una mayor implicación de los agentes educativos implicados en el logro de una educación más adecuada, ajustada y armónica de los superdotados.

Palabras clave: Superdotación, Talento, Identificación, Motivación de Logro, Programación Escolar, Estilo de Aprendizaje.

Introducción

La superdotación es un tema relativamente novedoso, si lo comparamos con otras casuísticas de necesidades especiales que han venido siendo estudiadas desde hace ya medio siglo e, incluso, más. En cualquier caso, el tratamiento de este tema ha adquirido en los últimos años una aproximación muy analítica, algo lógico cuando existen todavía muchos matices y variables por desentrañar y muchos objetivos que alcanzar.

No obstante, esta necesidad de especializar el tema y parcializarlo en pequeños comportamientos objeto de estudio, algo fundamental en investigación, puede llevarnos a perder una visión global que, sobre todo, es muy productiva para una buena praxis educativa.

Es aconsejable, y casi imprescindible, al hablar de cualquier aspecto relacionado con las altas capacidades, en general, y de la superdotación, en particular, llevar a cabo una aclaración terminológica. Si bien en Psicología parece ser el 7 el número mágico; en las altas capacidades la estructura más recurrente es la triangular. Hablamos de tres fuentes de conocimiento, esto es, teoría, investigación y práctica que nutren el desarrollo de tres procesos básicos, véase definición, identificación e intervención que tienen en cuenta, principalmente, tres variables: alta capacidad intelectual elevada creatividad y persistencia selectiva en las tareas.

Por tanto, vamos a intentar, con una finalidad sintética, ofrecer una visión integral de lo que es la superdotación, buscando como objetivo final una optimización de los recursos existentes en la teoría la práctica y la investigación. Desde nuestra experiencia es preciso cruzar las tres fuentes del conocimiento con los tres procesos fundamentales en el tratamiento de la superdotación y del talento. Identificar para intervenir, investigar para definir, investigar desde la intervención, definir para identificar, intervenir para definir... Solo de este modo podremos conseguir una mayor implicación de los agentes educativos implicados en el logro de una educación más adecuada, ajustada y armónica de los superdotados.

El concepto de superdotación y el de alta capacidad no está, todavía, claro, a pesar de haber comenzado ya el siglo XXI, sigue habiendo confusión conceptual y las ideas que se manejan a nivel social están llenas de rareza e insanidad: No hay unanimidad (herencia de la controversia sobre la inteligencia; Se desconocen las características (esto da lugar a errores); Se confunden con otros términos; Hay una actitud de rechazo e, incluso, prevención frente a ellos; Se ha desarrollado una clara y peligrosa orientación mercantilista

Parece admitido, al menos entre los expertos, que la superdotación es el resultado de la intersección entre tres variables (parte individual): creatividad, motivación por la tarea y superioridad cognitiva (Renzulli, 1977, 1978); todas ellas moduladas por el ambiente y facilitadas por oportunidades de natu-

raleza externa (Mönks 1988, 1993; Tannembaum, 1983, 1997). En cualquier caso, la idea más importante en esta definición es la que implica el término INTERSECCIÓN. Entender esta idea es una parte del camino que nos lleva a acometer una ajustada intervención escolar. La superdotación es más que la suma de variables, el alumno o alumna de altas capacidades o superdotado va a aprender de una manera particular, idiosincrásica y diferente a la habitual.

Los factores cognitivos interrelacionan con los factores motivacionales y de personalidad, la mezcla de todos ellos da como resultado una particular manera de entender la realidad, de interpretarla y de solucionar los problemas que van apareciendo. A este resultado le podemos denominar, simplificando un poco, ESTILO DE APRENDIZAJE. Además los INTERESES de estos alumnos y alumnas van a ser muy distintos a los que presentan sus coetáneos. Todo ello les erige en alumnos con necesidades educativas específicas que deben satisfacerse desde diferentes contextos, siendo uno de los principales el contexto escolar.

Otra de las barreras que los agentes educativos deben romper es la relacionada con los estereotipos que se mantienen con respecto a las altas capacidades, entre ellos: El superdotado sobresale en todas las áreas del desarrollo humano; El superdotado es brillante en sus resultados curriculares (escolares); El superdotado está muy motivado para sobresalir en el colegio; El superdotado estudia mucho y tiene pocos amigos, etc.

Este tipo de estereotipos pueden ocasionar prejuicios, expectativas, tratamientos incorrectos que derivarán en una peor integración escolar de estos alumnos y alumnas.

Es preciso concretar las características reales y más frecuentes de estos sujetos para entender las consecuencias que dichas características pueden tener en el contexto escolar: Adquieren y retienen rápidamente la información; Demuestran actitud activa para investigar y curiosidad intelectual; Presentan habilidad para conceptualizar, abstraer, sintetizar y resolver problemas; Disfrutan organizando cosas y a las personas en su orden y estructura; Poseen un amplio vocabulario y capacitación verbal; Poseen gran información en temas

complejos; Son creativos e imaginativos, les gusta experimentar; Su concentración es intensa e, incluso, obsesiva en sus temas de interés; Desarrollan elevada sensibilidad y empatía (a veces mal entendida) unidas a un gran deseo de aceptación; Elevada energía y viveza (a veces confundida con hiperactividad); Independencia e individualismo; Especial sentido del humor.

Las principales consecuencias de estas características se enumeran a continuación: Impaciencia; Pueden ser desconcertantes, obstinados, exagerados; Questionan constantemente; Suelen ser dominantes (les gustan las reglas complicadas); Se aburren en el centro escolar; Son tenaces y, a veces, molestos con las interrupciones; Hipersensibles a la crítica y al rechazo; Se frustran con la inactividad y pueden ser desorganizados; Ven lo absurdo de las situaciones, pueden ser el “payaso de la clase”.

En cualquier caso, el problema más grave de los alumnos y alumnas de altas capacidades es la DESMOTIVACIÓN ACADÉMICA, dice un proverbio que “es más fácil que alcance el éxito una persona con determinación que una persona con habilidad”, se atribuye al maestro Picasso la insigne frase de “a mí la inspiración que me encuentre trabajando”.

En un interesante trabajo de revisión, hace ya unos años, Khatena (1992) apuntaba las siguientes conclusiones: Hay factores intrínsecos que subyacen a los procesos afectivos y cognitivos en los superdotados; Los superdotados se caracterizan por su control interno y tienden a ser autónomos en cualquier tarea que realizan; El hecho de poseer talentos o capacidades especiales les permite controlar su ambiente; Potencialmente, son capaces de lograr casi todos los objetivos que se proponen.

En un trabajo de revisión bibliográfica de más de 100 definiciones de superdotación, utilizando la técnica del Análisis Dimensional (Secadas y Pomar, 2003) se constató que más del 50% de definiciones de superdotación incluyen algún rasgo relativo al compromiso con la tarea y, específicamente, conductas basadas en la orientación hacia el logro.

No obstante, la realidad, desafortunadamente, nos demuestra que en muchos casos los patrones de logro académico desarrollados por los superdotados y alumnos de altas capacidades son insuficientes. Hay un puente imprescindible entre el POTENCIAL INTELECTUAL y el LOGRO ACADÉMICO, se trata de la denominada MOTIVACIÓN DE LOGRO, esto es, el impulso necesario para demostrar las capacidades a través de resultados objetivos, tangibles. Así pues, Superdotación no es Logro Académico.

La orientación de Logro en la Superdotación descansa en tres variables (Siegle, 2000, 2001): Expectativas de Éxito (Percepción Ambiental); Confianza en las capacidades de uno mismo para ejecutar una tarea (Autoeficacia); Valor dado a la tarea y/o resultado (Interés Significativo)

Todo ello dinamizado desde la Autorregulación: metas realistas y estrategias adecuadas.

Cuando todo esto está desorganizado, cuando estas variables no se ajustan a la realidad aparece el llamado "Síndrome de Bajo Logro"- Underachievement (Baum, Renzulli and Hebert, 1995; Emerick, 1992; Reis and McCoach, 2000; Rimm and Lovance, 1992; Whitmore, 1980, 1986, 1989) esto es una significativa discrepancia entre el Potencial y la Actuación (potencia y acto para Aristóteles) y, en consecuencia: Rechazo del sistema educativo; Fracaso escolar (cuantitativo y/o cualitativo); Problemas de conducta; Rechazo de cualquier sistema normativizado de aprendizaje.

La mayoría de las investigaciones sobre este tema apuntan a que el bajo logro va unido a: una baja AUTOPERCEPCIÓN (autoeficacia y autoconcepto) y a una pobre AUTORREGULACIÓN (pensamientos, sentimientos, acciones autogeneradas que están, sistemáticamente, orientadas hacia el logro de las metas). Todo ello unido a conductas menos dirigidas a metas y a ciertas actitudes más negativas hacia el centro escolar y los profesores.

En un trabajo sobre la motivación de los superdotados (Pomar, 2001) encontramos que las percepciones poco realistas y negativas del ambiente contribuyen, sobremanera, a esta situación. Podemos hablar de factores personales

y externos que contribuyen a una sensación de falta de control, de baja autoestima, de pobre autorregulación, etc. Entre los factores personales destacan: miedo al fracaso, miedo al éxito, perfeccionismo, atribuciones erróneas, autopercepciones falsas. Por lo que respecta a los factores externos: presiones, rechazo social, expectativas de la familia y de la escuela, etc.

Es fundamental entender todas estas causas generales del “underachievement” para poder intervenir adecuadamente desde el centro escolar. No tendría sentido ninguna actuación curricular si no se evitan, desde un principio, las siguientes situaciones (apuntadas ya por Whitmore, 1980): Falta de respeto sincero por parte de los demás; Clima social competitivo; Inflexibilidad y rigidez; Énfasis en la evaluación externa; Control constante del adulto; Currículum poco reforzante de aprendizaje.

La identificación de los superdotados de bajo logro académico (underachievers) es, con frecuencia, más difícil de lo que pueda parecer. Para autores como Butler-Por (1987, 1993), estas serían algunas pautas que ayudan en dicho proceso: Observar las discrepancias entre habilidades superiores de razonamiento cognitivo y el dominio del trabajo escolar ordinario; Encontrar diferencias entre temas de lectura de alto interés y el fallo a la hora a la hora de completar tareas generales de lectura; Observar persistencia en tareas de alto nivel de actuación en temas de interés comparando con la baja motivación ordinaria en el trabajo escolar; Utilizar la evaluación del profesor, del alumno y de los padres de las capacidades y debilidades.

Una vez identificados estos alumnos y alumnas, es preciso poner en marcha algún programa de actuación concreto, a nivel general también podemos llevar a cabo líneas de actuación que contribuyan a paliar el fracaso de estos alumnos en el contexto escolar: Contrastar la información a partir de los procedimientos oportunos de identificación; Determinar las áreas de interés y de capacidad de los alumnos/as; Analizar factores de personalidad y de autoconcepto; Estudiar la realidad familiar; Determinar la existencia de factores ambientales de riesgo que causan o incrementan el bajo logro.



Volvemos ahora al inicio de nuestro planteamiento, retomando aspectos más terminológicos y de la definición de superdotación. Hablábamos de la trascendencia del ESTILO DE APRENDIZAJE para un buen ajuste académico.

Sabemos por la teoría de Robert Sternberg (1994, 1997) que los Estilos de Pensamiento son fundamentales a la hora de acometer con éxito las tareas en nuestra vida diaria y, más concretamente, en aquellas relacionadas con el aprendizaje, se relacionan con el control y la utilización de nuestros recursos y mecanismos de inteligencia para resolver problemas en el contexto escolar y en la vida diaria. Los Estilos de Aprendizaje serían, pues, los "modos de aprender". En su teoría (una vez más el número 3 está presente) destaca la metáfora que establece entre los estilos de pensamiento-aprendizaje y los poderes públicos. Los alumnos y alumnas superdotados presentarían un estilo de aprendizaje legislativo y, en todo caso, judicial, global y progresista, nunca ejecutivo y analítico. El problema es que la propuesta académica suele caracterizarse, precisamente, por ser muy analítica y muy ejecutiva. De ahí que podamos poner en la boca del superdotado la siguiente afirmación "yo estoy siempre preparado para aprender, pero no siempre me gusta ser enseñado".

Una buena programación educativa para talentos y superdotados (altas capacidades) debería tener en cuenta los siguientes aspectos: Reconocer los estilos de aprendizaje únicos de los alumnos; Apoyo para ganar confianza en y conciencia de sus capacidades; Alternativas de progreso hasta un nivel máximo; Oportunidades estructuradas y reales para cada uno; Estímulo para el desarrollo y la práctica de destrezas cognitivas de nivel; Situaciones para aprender con y de los demás; Disponibilidad de un amplio rango de materiales y recursos; Utilización de intereses como base para el aprendizaje.

Todo ello debería ubicarse, encontrar su sitio en un contexto de apoyo de los objetivos educativos y de conocimiento de las necesidades individuales, solo de este modo, los superdotados y talentos, podrían trabajar de modo inteligente.

Esta tarea no es fácil y debe combinar un ajuste idóneo entre la adap-

tación del alumno y la adaptación del medio escolar. Se trata, en términos piagetianos, de un equilibrio adecuado entre la asimilación y la acomodación.

El centro escolar debe ajustarse a los estilos y preferencias de aprendizaje de los alumnos, debe ser flexible y facilitar la interacción libre, debe reforzar el aprendizaje personal y significativo. Sin embargo, el alumno/alumna deberá asumir sus responsabilidades y ser capaz de cumplir los objetivos, metas, roles y funciones designadas. Es, como apunta Siegle (2005) un proceso que encaja perfectamente y sincrónicamente: proceso, contenido, producto y ambiente. Solo así se satisfarían las necesidades educativas de los superdotados.

Podríamos mencionar alguna de las medidas curriculares concretas que se conocen y se llevan a la práctica en contextos escolares reales, algunas más que otras, tal es el caso de: aceleración, adaptación curricular, diferenciación curricular, mentoría, compactación curricular, aulas enriquecidas, programas de enriquecimiento, etc.

Sin embargo, y esta es mi modesta aportación, el cambio no debe ser anecdótico, programático, técnico, puntual… el verdadero cambio reside en la filosofía educativa de las administraciones, de las instituciones, de los centros escolares y de los mismos profesores. Las leyes, los programas y las metodologías no serán efectivas si no vienen precedidas de este cambio más profundo, más significativo y más constructivo. Es por ello que me he centrado en aspectos que, quizás, parezcan muy generales o teóricos, pero que, a mi parecer, son imprescindibles para emprender otras intervenciones.

Referencias bibliográficas

- Baum, S., Renzulli, J., & Herbert, T. (1994). Reversing underachievement: Stories of success. *Educational Leadership*, 52, 48-52.
- Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in School: issues and intervention*. New York: John Wiley & Sons.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development*

- 
- of giftedness and talent* (pp. 649-668). Oxford: Pergamon.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*, 36, 140-146.
- Khatena, J. (1992). *Gifted: Challenge and response for education*. Itasca, IL: F.
- Mönks, F.J. (1988): *De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hoogbegaafde kind*. Amersfoort/Leuven: ACCO.
- Mönks, F. J. (1993). Developmental Theories and Giftedness. En K. Heller, F. Mönks & H. Passow (Eds.). *Research and Development of Giftedness and Talent*. New York: Pergamon.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo & A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pomar, C. M. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones ICE, Universidad de Santiago.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT.: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Rimm, S. B. , & Lovance, K. J. (1992). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. *Gifted Child Quarterly*, 36, 100-105.
- Secadas, F., & Pomar, C. (2003). ¿Quién es superdotado? *Edupsykhé*, 2002, Vol. 1, Num.1, pág. 3-25
- Siegle, D. (2001, December). "One size fits all" doesn't work when selecting a mentor. *Parenting for High Potential*, 7, 11.

- Siegle, D. (2000, December). Parenting achievement-oriented children. *Parenting for High Potential*, 6-7, 29-30.
- Siegle, D. (2005). The Internet as an aide to teaching the gifted. *Understanding Our Gifted*, 17(4), 6-8.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36-40.
- Tannenbaum, A. J. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Whitmore ,J. (1980), Giftedness, Conflict and Underachievement. Boston: Allyn and Bacon.
- Whitmore, J. R. (1989). Re-examining the concept of underachievement. *Understanding Our Gifted*, 2, 10-12.
- Whitmore, J. R. (1986). Preventing severe underachievement and developing achievement motivation. In J.R. Whitmore (Ed.), *Intellectual giftedness in young children: Recognition and development*. New York: Haworth Press.

Carmen Pomar
Universidad de Santiago de Compostela, España.
carmen.pomar@usc.es

AN INTEGRAL PERSPECTIVE OF THE GIFTED

Carmen M^a Pomar Tojo | Universidad de Santiago de Compostela | España

Abstract: In the present paper we will try, for synthetic purposes, to provide a comprehensive vision of what is giftedness, seeking, as a final objective, an optimization of the resources in the theory practice and research. From our experience, it is needed to cross the three sources of knowledge with the three fundamental processes in the treatment of the gifted and the talented. Identify for intervention, investigate to identify, investigate since the intervention, defined to identify, intervention to define... Only in this way we can achieve greater involvement of educational agents involved in achieving a more adequate, adjusted education of the gifted.

Keywords: Giftedness, Talent, Identification, Learning style, Achievement motivation, Schoolastic curriculum.

INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN ALUMNOS CON SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL

Juan A. Alonso | Centro "Huerta del Rey" | España

Resumen: El objetivo de la presente Conferencia es analizar, desde las diferentes legislaciones internacionales, las intervenciones educativas en alumnos con superdotación intelectual. Los avances producidos, en términos generales, han sido muchos, siendo entre otros los grandes referentes el Informe Marland, la Enmienda Educativa de 1978 en Estados Unidos, las investigaciones de Joseph Renzulli, etc. Hoy en día, sobre la base de todas aquellas aportaciones, han sido muchas las investigaciones y publicaciones realizadas, favoreciendo este avance. En el entorno más cercano, para el desarrollo de las diferentes **Políticas Educativas**, en lo referente a Europa y en buena medida a Iberoamérica, dos han sido los momentos claves que han supuesto el importante avance en nuestras respectivas legislaciones: En 1994, cuando se firma la Declaración de Salamanca, que, aunque todavía no en su debida magnitud, recuerda que los 'superdotados' son alumnos que merecen educación especial (Unesco). En 1993-1994, cuando la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa presenta el Informe: "*L'éducation des enfants surdoués*" en los sistemas escolares y la **Recomendación 1248**. 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".

Palabras clave: Superdotación intelectual, Intervención educativa, Psicología y Educación.

Legislaciones internacionales

Con todos estos antecedentes, en la actualidad, nos encontramos con el siguiente panorama internacional:

1. Países donde las legislaciones en materia educativa no contemplan a estos alumnos de necesidades educativas especiales/específicas, donde el constructo superdotación intelectual no es oficialmente reconocido en el sistema educativo, caso de Suecia, aun cuando cada vez son más los profesionales que exigen una guía oficial o disposición especial para niños superdotados. En este apartado incluiríamos países como la India, con una diferencia clara entre las culturas y sociedades orientales y las occidentales.

2. Países que tienen una trayectoria a nivel legislativo más o menos considerable, y que desarrollan en mayor o menor medida programas de identificación e intervención. Igualmente, en este apartado incluimos otros países, que denominamos orientales, que no tienen tantas diferencias con respecto a los países occidentales, a la hora de llevar a cabo estos programas, como consecuencia de diferentes cambios producidos, por ejemplo, Corea del Sur.

Opciones educativas para alumnos superdotados intelectualmente (sobredotación intelectual)

Como ya se comentó en la Introducción, el objetivo de esta Conferencia es exponer, de forma breve, algunas de las posibles estrategias educativas para este colectivo de alumnos.

De acuerdo con Robinson y Olszewski-Kubilius, no hay una única solución que se pueda ajustar a todo niño superdotado, ya que existe diversidad en los niveles y patrones de dotes superiores y en la madurez emocional, en las habilidades sociales y en la destreza motora, los recursos comunitarios económicos y los programas escolares difieren mucho, y hay diferencias en las prioridades y recursos familiares. Aún así, una norma básica es útil para seleccionar entre las opciones: el Principio de la Opción Óptima. El desarrollo real es

possible sólo si los niños reciben una enseñanza apropiada al nivel de su habilidad y capacidad, un nivel para el cual estén preparados.

La tabla siguiente enumera algunas opciones educativas que existen en Estados Unidos sobre la aceleración y el enriquecimiento (Robinson y Olszewski-Kubilius, 1997):

Nivel de edad	Aceleración	Enriquecimiento
Primera Infancia	Clase de medio día con niños mayores Ingreso escolar más temprano	Actividades con los padres
Escuela Primaria	Pruebas de diagnóstico-enseñanza específica Grupos con grados mezclados Aulas con niños de distintas edades Clases autocontenidoas/especializadas Saltar grados	Extensión y “compac-tación” en el aula habitual Clases de grupo de iguales Enriquecimiento general Programa con salas de recursos especiales Clubes, competiciones, clases de verano
Escuela Secundaria	Cursos avanzados Cursos por correspondencia Crédito por examen BI Cursos de verano con créditos Cursos de ingreso anticipado Clases a distancia Escuelas de matemáticas y ciencias Inscripción doble en la Universidad Ingreso temprano en la Universidad	Clases para los mejores alumnos Bachillerato Internacional (BI) Internados Clubes con intereses especiales Competiciones



Según estas autoras, la práctica de la aceleración presenta material más avanzado que el habitual para el grado estándar; la práctica del enriquecimiento agrega contenido para complementar y ampliar la profundidad, la extensión y el desafío del plan de estudios. Se puede hacer otra distinción entre adaptaciones educativas básicas o fundamentales y adaptaciones complementarias. Las adaptaciones fundamentales provocan un cambio significativo en la experiencia escolar de 6 horas/día, 180 días al año. Las adaptaciones complementarias, como actividades en clubes, concursos o programas de verano, pueden ser útiles, pero no bastan.

Propuestas dentro del Sistema Educativo, por ejemplo, el Sistema Educativo Español

A principios de Febrero de 1993, el Señor Hunault sugiere que la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa debe presentar un Informe sobre la situación de los alumnos superdotados en los sistemas escolares. Por ejemplo, en el caso de España, la respuesta del Ministerio fue la de reconocimiento de no estarse respondiendo a las necesidades educativas de estos alumnos. El 24 de Marzo de 1993, una vez nombrado Ponente de dicha Comisión el Señor Xavier Hunault, 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.

La Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (2003), en su última referencia a '*L'éducation des enfants surdoués* (Education for gifted children)', 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 Recomendación 1248 de 1994, motivó en España, la aparición del Real Decreto 696/95, pues hasta entonces cualquiera de las estrategias educativas para con alumnos superdotados tenía difícil cabida en el sistema educativo español debido a diversas Ordenes Ministeriales y Reales Decretos, así por ejemplo, dentro de las intervenciones educativas, en lo referente a la aceleración, todas estas Ordenes Ministeriales y Reales Decretos señalaban la ‘improcedencia’ de la escolarización de niños sin tener la edad reglamentaria.

Este Real Decreto 696/1995, de 28 de Abril (B.O.E. 2 de Junio 1995), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en su capítulo segundo, desarrolla la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. En su disposición adicional primera determina que, junto con las Comunidades Autónomas que se encuentran en el pleno ejercicio de sus competencias educativas, establecerá las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas, para lo cual el Ministerio de Educación determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción.

Las referidas condiciones personales de sobredotación intelectual suponen un potencial excepcional para el aprendizaje y el rendimiento académico, y las necesidades educativas especiales derivadas de ellas se identificarán mediante la evaluación psicopedagógica del alumnado.

Preferentemente desde la puesta en marcha de dicho Real Decreto, un creciente número de Profesores de todos los niveles desde Educación Infantil hasta Enseñanza Universitaria reconoce las extensas y diferentes necesidades



de la población superdotada. Poco a poco se realizan investigaciones a través de diferentes Organismos y Universidades y se atienden las diferentes necesidades de estos alumnos.

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".

Opciones educativas para alumnos superdotados intelectualmente (sobredestacación intelectual)

En el ámbito escolar, las principales opciones educativas para este alumnado son: a) Las adaptaciones curriculares. b) La aceleración. c) La escuela en casa (Homeschooling).

a) **Las adaptaciones curriculares** consisten en el diseño de Programas Educativos Individualizados, aplicándolos dentro del horario académico ordinario, que aboga por una mayor amplitud temática y un más alto nivel de complejidad. La adaptación curricular exige no sólo preparar más materiales de la misma dificultad (enriquecimiento horizontal), sino preparar materiales de mayor dificultad (enriquecimiento vertical). Es lógico prever que la motivación aumenta, puesto que es el niño el que marca su ritmo de trabajo (Alonso y Benito, 1992, 1996 y Benito 2001).

La adaptación curricular estará precedida de una evaluación de las necesidades educativas del alumno y una propuesta curricular específica. Las



Adaptaciones curriculares comprenderán la adecuación de los objetivos educativos, la inclusión de determinados contenidos, la metodología que se va a seguir y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación.

Dentro de las adaptaciones curriculares puede ser también una opción educativa de mucha utilidad para estos alumnos, **la reducción de jornada escolar**. La opción de apertura y flexibilidad no excluye el establecimiento de unas prescripciones curriculares para cada una de las etapas educativas. El despliegue y concreción del currículo son procesos que requieren un conjunto de decisiones que habrán de tener en cuenta las características y singularidades del Centro concreto.

Las Adaptaciones pueden afectar al qué, cómo y cuando enseñar y al qué y cómo evaluar. De la misma manera que en las otras vías educativas, es necesario que el profesor comparta responsabilidades e intercambie informaciones así como las familias de los alumnos afectados, haciéndose así el proceso mucho más participativo.

Aunque las adaptaciones en un área concreta tienen un relativo margen de autonomía, es lógico que la adaptación de un elemento implique, forzosamente, adaptaciones en los restantes. Y, esto es así, por la coherencia propia del modelo que se propone, en función de la cual las decisiones que afectan a un elemento inciden en todos y cada uno de ellos. Estas adaptaciones curriculares establecerán una propuesta curricular por materias donde se recoja la ampliación, enriquecimiento de los contenidos y las actividades de profundización.

Tal y como venimos diciendo, las adaptaciones darán respuesta a un ritmo más rápido de aprendizaje más o menos permanente y estructural. Lógicamente, a mayor rapidez de aprendizaje corresponden adaptaciones más profundas, en tanto que los ritmos más normalizados y superficiales apenas requieren modificaciones diferentes a las que un profesor experto y sensible a la diversidad, introduce en su práctica cotidiana.

La propuesta curricular de Adaptación de las Unidades Didácticas dependerá en función del grado de la significatividad, de la diferencia del Programa con respecto al del grupo-clase.

La Adaptación de cada Unidad Didáctica supone abordar básicamente decisiones en los siguientes aspectos: Objetivos didácticos y contenidos: atendiendo a las decisiones adoptadas en la propuesta de Ciclo, debe decidirse qué objetivos y contenidos son eliminados, introducidos y priorizados en la Unidad. Criterios de evaluación: partiendo de las decisiones anteriores, se decide qué criterios son modificados en uno u otro sentido (eliminación, matización...) y cuáles deben ser introducidos, desde la óptica de la evaluación del alumno. Consideraciones metodológicas y didácticas: obviamente dependientes de las decisiones tomadas con carácter general a este respecto en la propuesta de Ciclo. En el ámbito de la Unidad Didáctica se trata, sobre todo, de analizar qué modificaciones al desarrollo de las actividades deben adoptarse. Actividades y materiales: es una tarea fundamental en la concreción de las adaptaciones curriculares. Aspectos organizativos: actividades que pueden ser realizadas por el alumno con el resto de sus compañeros sin ningún tipo de adaptación, en las mismas condiciones que el resto; actividades que pueden ser realizadas por el alumno con el resto de sus compañeros, pero con alguna adaptación, decidiendo cuál ha de ser ésta (refuerzo pedagógico previo, durante o posterior, uso de materiales adaptados o alternativos, uso de ayudas suplementarias...); actividades que serán realizadas en situaciones específicas (por ejemplo: agrupamiento diferente, métodos especiales, intervención de otros profesionales con el tutor o como alternativa a éste...). Instrumentos de evaluación: se deciden las posibles adaptaciones relativas al cómo evaluar en esta Unidad.

b) La aceleración o flexibilización consiste en posibilitar que los alumnos reciban la enseñanza a edades tempranas y a un ritmo más rápido de lo normal. Por ejemplo, en el sistema educativo español, existe la posibilidad de acceder tempranamente a la enseñanza obligatoria, entrando en un nivel su-

terior al que le corresponde por la edad. La reducción de la enseñanza obligatoria puede ser un ciclo educativo, es decir, como máximo 2 años y nunca en la misma etapa. Desde el Decreto de 2003 pueden realizarse, en caso excepcional, todas las aceleraciones que se vean necesarias.

Existen diferentes formas de aceleración como hemos visto en el inicio de este capítulo, por ejemplo entrada precoz en la universidad. En este apartado sólo nos vamos a detener en la aceleración entendida como la flexibilización de la enseñanza obligatoria en el sistema educativo, es decir, saltar curso o la entrada precoz en educación infantil.

A pesar de la evidencia positiva que apoya la aceleración aún existen algunos profesionales y administraciones educativas que por desconocimiento y falsos prejuicios se resisten a su puesta en práctica. La aceleración no es la panacea para todos los estudiantes superdotados, pero sí es un procedimiento eficaz para los individuos cuidadosamente seleccionados.

Se piensa en ocasiones que cuando se solicita una aceleración, se está haciendo mayor hincapié en el desarrollo del área cognitiva en detrimento de las otras áreas de desarrollo, pues bien esto es todo lo contrario, la aceleración favorece el mejor desarrollo socio-afectivo y emocional.

Esta estrategia educativa consiste en adelantar al estudiante uno o varios cursos escolares para ofrecer al mismo un contexto curricular más apropiado a sus capacidades, es decir, una acomodación del currículo al niño, logrando una mayor motivación, puesto que se ajusta más a su nivel y ritmo de aprendizaje. Para un mejor y mayor conocimiento de las ventajas e inconvenientes de la aceleración y dar respuesta a ciertos interrogantes como ¿Quién debería ser acelerado?, ¿Cuándo se debe acelerar a los alumnos?... ver las publicaciones de Alonso y Benito (1992 y 1996; Benito 2001).

El Decreto y la Orden posterior, incide sobre todo, en el carácter excepcional de la aceleración y esto ha hecho que muchas personas hayan interpretado de forma incorrecta el mismo. Por un lado, entiendo que dicha intervención, 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 pues, que la aceleración evidentemente 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 especiales, una estrategia educativa habitual.

De hecho, Terrasier (1989 y 1992) apuntaba cómo un niño con un CI superior a 125, podría ser acelerado considerando la mayor rapidez en el aprendizaje. En términos similares se expresan otros autores entre los que destacan Gross y Feldhusen. Gagné propone como **requisitos generales** para una aceleración el siguiente decálogo:

1. Rendimiento superior que el promedio del curso escogido.
2. Ausencia de problemas serios de ajuste (excepto los causados por la no-aceleración).
3. Buena salud (el tamaño físico no importa).
4. Que al estudiante le estimule el avance.
5. Actitud positiva del profesor receptor.
6. Elección puntos de transición naturales, si es posible.
7. Aceleración sobre una base de prueba.
8. Eliminación de excesivas expectativas.
9. Uso del avance del grupo cuando sea posible.
10. Apoyo adecuado, en caso de de-aceleración.

Davis y Rimm (1994) sugieren una serie de criterios que resumidamente son los siguientes:

1. El alumno debe de tener un CI de al menos 130 o superior.
2. Independientemente de la capacidad o habilidad, en el caso de los alumnos de los cursos elementales, sólo debe saltarse un grado o un curso cada vez, para permitir un desarrollo armónico. Pasado el tiempo puede considerarse

la posibilidad de saltar otro curso. Los alumnos mayores (14 años o más), con un desarrollo social y emocional adecuado han pasado con éxito directamente a la junior high school de la universidad.

3. Es importante realizar diagnósticos adecuados para evitar lagunas de conocimiento, procedimientos, etc.

4. Es necesario contar con un profesor que dé apoyo adecuado al niño acelerado.

5. Es importante considerar el apoyo y los valores familiares.

6. Para tomar una decisión adecuada es necesario un diagnóstico intelectual y social del alumno a acelerar.

7. La decisión de saltar un curso debe de realizarse independientemente de otras decisiones similares ulteriores.

8. Todas las decisiones de aceleración de un curso deben de realizarse sobre la base de "un ensayo", por lo tanto son reversibles si se observa que la decisión tomada no es adecuada a un candidato particular. Hay que procurar que el niño no tenga la sensación de "haber fallado" cuando el proceso no tiene éxito.

Por nuestra parte, opinamos que los requisitos más apropiados sobre la base de diversas investigaciones realizadas y experiencias de más de dos décadas por toda la geografía española, son los siguientes:

1. CI igual o superior a 130.

2. Alta motivación por el aprendizaje.

3. Adecuadas habilidades sociales y madurez emocional.

4. Madurez en las funciones adquisitivas e integradoras del aprendizaje (aptitud visomotora, madurez perceptiva, memoria visual, rapidez asociativa...), por lo menos, al nivel promedio del grado al que se incorporara.

5. Aptitudes escolares elevadas, por lo menos igual al promedio del grado al que se incorporara.

6. Aprendizajes instrumentales por lo menos al nivel medio del grado de ingreso.

7. Elevadas funciones de razonamiento.

En todas las experiencias existentes hay que subrayar la importancia de la **compactación previa** del currículum, para evitar que el alumno pueda tener algunas lagunas de conocimiento, pues los alumnos superdotados intelectualmente aprenden más rápido, pero no por eso tienen ciencia infusa.

Por otra parte, la aceleración por sí misma sin ninguna otra intervención educativa, tan solo puede compensar al alumno superdotado en un corto período de tiempo. Por ejemplo consideremos el caso de un niño de 1º de Primaria, que fue acelerado después de Semana Santa; el niño consiguió con la ayuda de sus padres, terminar todos los trabajos de 1º de Primaria y realizar los trabajos de 2º hasta el nivel del resto de los alumnos de dicho curso. Al finalizar el curso en Junio, había superado de forma muy satisfactoria todos los objetivos y contenidos, destacando en el aspecto creativo sobre el resto de sus compañeros de 2º de Primaria, según consta en el informe elaborado por los profesionales que intervinieron en el proceso educativo del niño.

Es decir, que si durante el próximo curso, no se realizara una adecuada propuesta educativa, la situación escolar del niño sería idéntica a la que padecía cuando, a primeros de curso estaba en 1º de Primaria en cuanto al aburrimiento y la desmotivación.

Es por tanto imprescindible realizar conjuntamente con la aceleración, otra posterior **compactación** del currículum (Renzulli y Reis, 1992) que tendría los siguientes objetivos:

- 1º) Crear un ambiente de aprendizaje que proporcione mas retos al alumno.
- 2º) Garantizar el dominio del currículum básico.
- 3º) Ganar tiempo para actividades de enriquecimiento y/o aceleración.

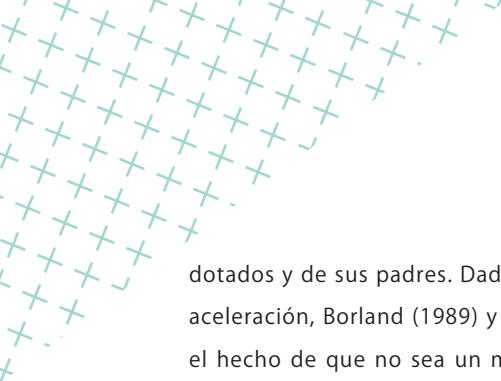
Es imprescindible realizar conjuntamente con la aceleración, una adaptación curricular individualizada, tanto a nivel horizontal como vertical. A veces resulta paradójica la diferencia de exigencias planteadas en nuestro país entre repetir y acelerar curso. Entendemos que ambas propuestas educativas tienen un carácter excepcional y que deben ser cuidadosamente consideradas

tras una adecuada evaluación del alumno. En el caso de la aceleración, considero muy oportuno, dentro de los requisitos para solicitar la aceleración del alumno, la propuesta concreta de modificación del currículum firmada por el Director del Colegio que debería de contener objetivos y contenidos, criterios de evaluación y las opciones metodológicas que se estiman adecuadas.

Desde finales de la década de los '80, y dadas las investigaciones realizadas en otros países, el seguimiento que hasta ahora hemos realizado, de los alumnos que han sido diagnosticados en el Centro "Huerta del Rey" y acelerados por toda la geografía española, está siendo muy positivo, no sólo porque manifiestan mayor motivación escolar, sino por un mayor ajuste social y escolar. A lo largo de todos estos años tanto desde las administraciones educativas como desde los pocos estudios realizados desde alguna Universidad, siempre ofrecían una visión negativa de esta medida educativa, pensamos más producto de esos mitos existentes en este tema como del desconocimiento de estudios que avalaban dicha adopción de esta medida educativa en otros países. En estos últimos años parece haber cambiado la tendencia.

Hay autores que han determinado un número de **consecuencias negativas que podrían resultar si un estudiante superdotado no es acelerado, entre otros** Hollingworth, Passow, Stanley, Gross, 1993; Silverman, 1993; estas son: Expectativas académicas más bajas; Reducida motivación de aprendizaje; Logro y productividad más bajos; Potencial académico incumplido; Frustración educativa y aburrimiento; Hábitos de estudio pobres; Apatía hacia la instrucción formal y abandono prematuro; Fobia (Aversión) escolar; Problemas emocionales y comportamentales; Dificultades en el ajuste con los compañeros que no comparten sus intereses avanzados y preocupaciones.

La aceleración, como una solución educativa para el intelectualmente superdotado, ha demostrado ser abrumadoramente beneficiosa tanto en terrenos académicos como en terrenos psicosociales. La fuerte y positiva aprobación de las prácticas de aceleración también proviene de los estudiantes super-



dotados y de sus padres. Dadas todas las evidencias positivas que apoyan a la aceleración, Borland (1989) y Benbow (1991) expresaron su consternación por el hecho de que no sea un medio favorecido el proveer una educación a los alumnos superdotados que esté al nivel de sus habilidades.

Los beneficios de la aceleración han sido apreciados tanto a corto como a largo plazo en la actuación académica en la mayoría de las revisiones de Benbow, VanTassel-Baska, etc. De hecho, es difícil encontrar un solo estudio de investigación que muestre que la aceleración es educativamente perjudicial (Benbow, 1991).

Estas ventajas e inconvenientes tienen que tenerse en cuenta cuando se vaya a realizar una Aceleración tanto entre los padres, el posible acelerado, como entre los profesores.

Según Van Tassel-Baska, los **criterios** a seguir para una buena aceleración serían: La naturaleza del sujeto y su superdotación; La preferencia de los alumnos para un sitio de aceleración; El apoyo mutuo e interacción teniendo a varios acelerados juntos; La necesidad de modificaciones adicionales al programa; La conveniencia de incluir ampliaciones extracurriculares y apoyo; La aprobación y flexibilidad por parte del profesor; Las moderadas expectativas que se deben tener sobre el niño; Los alumnos más capacitados son los que tienen un mayor nivel de rendimiento y un desarrollo emocional avanzado.

¿Cuándo se debe acelerar a los alumnos?

Antes de empezar la escolarización; En puntos de transición, cuando se cambia de centro educativo, etc; En los pasos de ciclos; En vacaciones dentro de un curso; Cuando hay otros alumnos haciendo el mismo cambio o ajuste.

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 estos niños que son escolarizados de forma temprana en educación infantil progresan adecuadamente a nivel académico, emocional y social.

c) La escuela en casa (Enseñanza a distancia CIDEAD)

Muchos niños superdotados se educan en casa tanto por sus familias, por tutores como por mentores (Alonso y Benito, 1992). Siguen este modelo porque la escuela no funcionó para ellos y no se cubren sus necesidades especiales. Es también bastante frecuente entre niños con grandes dotes talentosas en alguna área creativa o artística, aprovechando este sistema mucho más flexible en horario y enseñanza.

Kathi Kearney (1989) nos habla de muchos casos de niños que han elegido esta opción, extendida igualmente entre familias que viven muy lejos de una escuela y es un verdadero problema asistir diariamente, o entre familias que tienen que viajar con mucha frecuencia.

Realizar un currículo apropiado para la escuela en casa, es similar a como debe desarrollarse en una clase normal o especial, pues igualmente debe tenerse en cuenta sus intereses, habilidades, etc. Hay que elaborar un programa que desarrolle el ajuste óptimo entre contenidos y habilidades apropiadas, y evolución en temas cognitivos, sociales y emocionales. Pero el desarrollo del currículo apropiado para la escuela en casa difiere en otras cosas ya que suele ser la primera experiencia que tienen con programas individualizados a sus necesidades. El niño puede ir a su ritmo, y sin límite de horario. Puede perfectamente ampliar sus conocimientos en cualquier materia si ese es su deseo y sabe que tiene a su disposición tutores, mentores que en un momento señalado pueden asesorarle. Los padres tienen un grupo de profesionales de apoyo que les orienta sobre los planes de estudio a seguir, identificación de recursos, etc.

Kathi Kearney comenta que a veces este programa es criticado por encontrar cierto déficit social en su desarrollo, pero esto no es así puesto que la aceptación de los niños que llevan a cabo estos programas es muy buena al llevar a cabo trabajos y experiencias sociales con gentes de todas las edades, así como de su misma edad cronológica. Estos niños en su gran mayoría practican otras actividades como música, ballet, deportes, etc. Incluso se ha comprobado que si el niño tiene problemas en un aula normal, al llevar a cabo escuela en casa, aumentan sus habilidades sociales. La gran mayoría de los niños que realizan este programa se incorporan sin ningún problema a las clases normales al llegar el momento apropiado. Si durante el desarrollo de dicho programa se ha realizado algún tipo de aceleración, ya sea de algún nivel entero o bien de alguna asignatura debe esto ser registrado para que cuando se incorpore a niveles superiores en la escuela normal no repita contenidos ya dominados.

En España es posible llevar a cabo dicho tipo de enseñanza a distancia, siempre que los niños o jóvenes aun estando en edad escolar no puedan estar normalmente escolarizados por causas debidamente justificadas. Puedo mencionar como ejemplo el caso de una alumna que, además de estar acelerada, realiza este tipo de enseñanza. El desarrollo de su talento musical, la obliga a dedicar largas horas al día en el trabajo del mismo, asistiendo a clases con profesores especializados fuera de su ciudad de residencia. Sin esta opción educativa, no le sería posible desarrollar su talento.

En el ámbito extraescolar, diversas son las opciones que los alumnos superdotados tienen a su alcance, entre otras podemos destacar:

- a) Las ampliaciones extracurriculares.
- b) Las olimpiadas y competiciones.
- c) Cursos de verano e intercambio de jóvenes superdotados.

a) Las ampliaciones extracurriculares son una buena propuesta educativa para este grupo de alumnos.

Esta estrategia consiste en el diseño de una serie de Programas educativos individualizados y en pequeños grupos aplicados fuera del horario escolar, que favorecen el desarrollo integral del estudiante así como son útiles para el mejor desarrollo del currículo regular, pues incorporan el estudio de disciplinas o áreas de aprendizaje que no pueden ser puestos en marcha en la aula ordinaria pudiendo ser usados tanto en el nivel básico como en el nivel secundario.

El enriquecimiento puede efectuarse para un solo individuo o para un grupo de individuos, por un educador o por un especialista no ligado directamente a la educación, tanto para una materia como para estudios generales.

El enriquecimiento permite ampliar conocimientos en unas disciplinas que pueden estar o no incluidas en los cursos clásicos. Así existen a veces clases de enriquecimiento para materias tales como la fabricación y manipulación de marionetas, el periodismo, la astronomía, la microbiología, etc. Las clases de enriquecimiento, necesitan la presencia de un especialista que pueda responder a las cuestiones que les surjan a los alumnos superdotados. Por otro lado, la planificación de una clase de enriquecimiento tiene que tener en cuenta la atención de las individualidades del grupo, como también las diferencias individuales intra-grupo.

Las posibilidades educativas de esta propuesta son: compartir ideas e intereses con niños de similar capacidad intelectual; permitir impartir cursos avanzados en áreas de interés de los niños en ajedrez, informática, astronomía...; profundización y desarrollo de las capacidades creativas y de resolución de problemas; instrucción acorde al estilo de aprendizaje, fomento del estudio y la investigación (mentorado); posibilitar la realización de actividades con base en el dominio afectivo para optimizar el desarrollo socio-afectivo.

Un ejemplo consolidado desde hace más de 20 años es el **Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social (MEPS)**, fue puesto en marcha en 1989 y se encuentra en un estado de continuo perfeccionamiento adaptado a nuestra población. El modelo de Enriquecimiento y Social (MEPS) ha sido el

primer modelo educativo extra-escolar creado para estos alumnos en España. El Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social (MEPS) llevado a cabo por el Centro "Huerta del Rey", se basa en el estudio de las diferencias de desarrollo y características de los niños superdotados, sobre la base de una identificación y evaluación exhaustiva que permite un conocimiento de las diferencias de desarrollo y de las características propias de cada sujeto para así poder realizar una orientación e intervención atendiendo a toda una serie de factores: escolar, emocional, motivacional, social, etc. (Alonso y Benito, 1992; Alonso y Benito, 1996).

Los niños y jóvenes superdotados necesitan reunirse con otros iguales a ellos entre otras razones por: Verificar su propia realidad, sin necesidad de sentirse 'raros' ni 'solos', y sin necesidad de reprimir sus capacidades excepcionales; Al experimentar un apoyo emocional se sienten aceptados como individuos y de esta forma aumenta su capacidad de aceptación, mejorando su nivel de auto-imagen y auto-estima.

El Centro "Huerta del Rey" con su Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social (MEPS), como otros Centros de países avanzados en el campo de la educación de superdotados, aplica estas Ampliaciones Extracurriculares conforme a una serie de principios y valores a fin de conseguir los siguientes objetivos: El desarrollo íntegro de la personalidad del individuo en todos sus aspectos, favoreciendo la capacidad adaptativa, creativa y crítica; La formación en el respeto del derecho a la diversidad; El aumento de la motivación y autoestima, fomentando e incitando el desarrollo de sus intereses e iniciativas en el plano intelectual, social y afectivo; Estimular la investigación e interacción haciendo accesible a los alumnos temas que despierten su curiosidad intelectual, armonizando el deseo de aprender con la satisfacción personal y el servicio a los demás. Se proporciona a los alumnos la oportunidad de relacionarse con otros niños de su nivel intelectual para evitar que se sientan aislados y para que desarrollen estrategias destinadas a aprender de los demás y a comunicarse de manera eficaz. Así toman la decisión del camino a seguir para un entendimiento mutuo y para crear objetivos comunes, permitiendo el estu-



dio independiente; La preparación para participar en la vida cotidiana y social, donde juega un papel imprescindible la familia.

El Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social, basa su funcionamiento en dos elementos: por una parte, el organizativo, y por otra, el de su implementación.

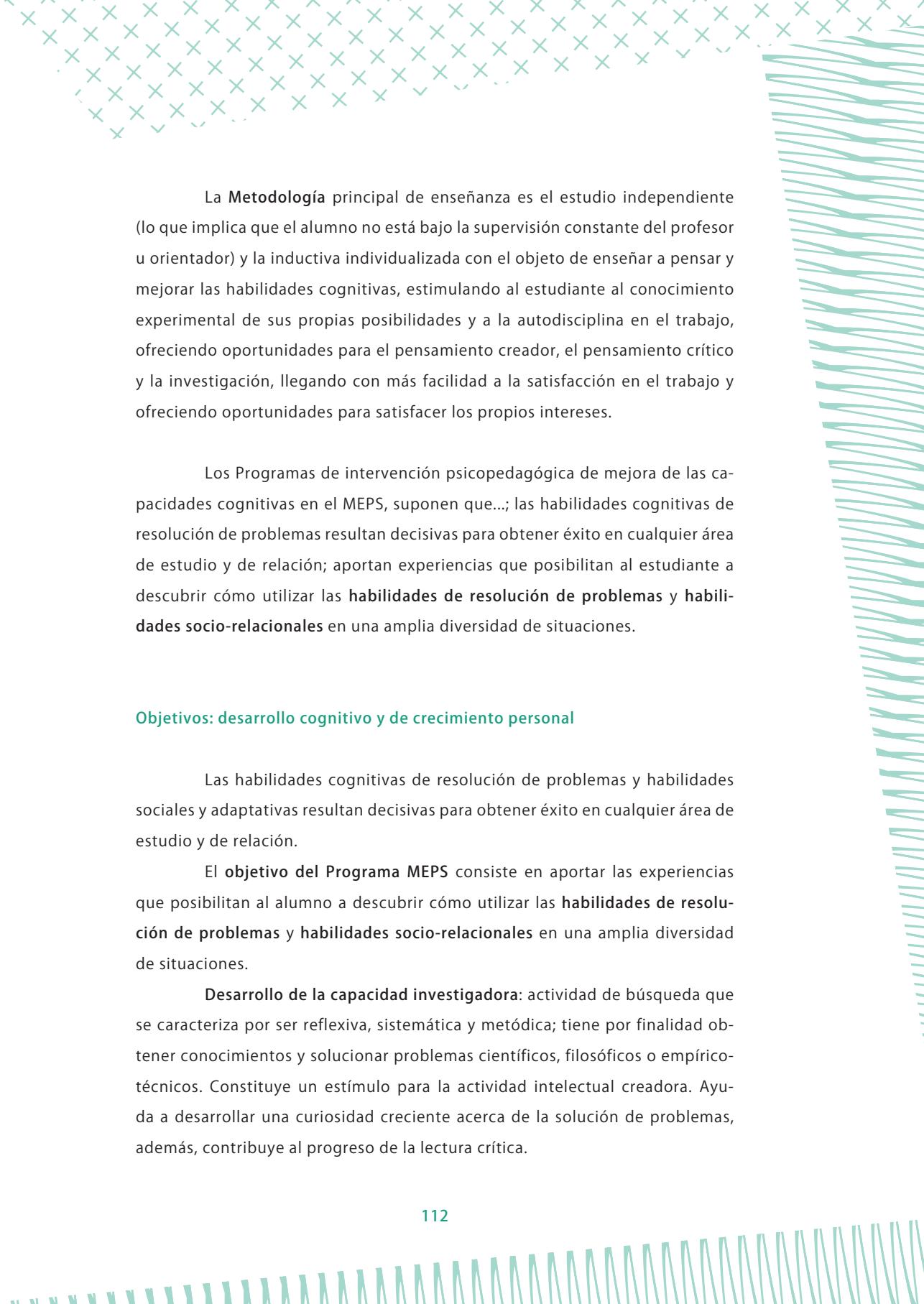
Buena parte del acierto en la aplicación del MEPS se debe a que desde un principio se prestó el mismo grado de atención a ambos elementos no discriminando ninguno de ellos.

El elemento organizativo supone la planificación, el asesoramiento necesario que se deba realizar sobre cada estudiante, el desarrollo de sus intereses, los materiales, las técnicas, la metodología y la evaluación de los programas.

Por otra parte, la implementación incluye el desarrollo de las habilidades sociales y relacionales, el dominio afectivo, el desarrollo de la creatividad, el compromiso en las tareas y habilidades de estudio independiente, el análisis de la cognición como procesamiento de información, etc.

El primer paso para la organización e implementación del MEPS es la formación de ese grupo de estudiantes en base a una previa identificación. De la trascendencia de una correcta identificación ya hemos hablado en diversos manuales (Benito, 1990, 1992 y 1994), pero es necesario incidir en que, para realizar una correcta orientación e intervención con cada alumno, y en este caso con una población estudiantil que tiene una capacidad muy superior a la media, se realice una identificación no sólo basada en un test de inteligencia (procedimiento tradicional y desfasado) sino basándose en múltiples instrumentos y procedimientos: pruebas psicométricas, entrevistas de padres, profesores, observación, etc.

Descripción del Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social (Alonso y Benito, 1992 y 1996), sirva de ejemplo, los siguientes aspectos a tener en cuenta.



La Metodología principal de enseñanza es el estudio independiente (lo que implica que el alumno no está bajo la supervisión constante del profesor u orientador) y la inductiva individualizada con el objeto de enseñar a pensar y mejorar las habilidades cognitivas, estimulando al estudiante al conocimiento experimental de sus propias posibilidades y a la autodisciplina en el trabajo, ofreciendo oportunidades para el pensamiento creador, el pensamiento crítico y la investigación, llegando con más facilidad a la satisfacción en el trabajo y ofreciendo oportunidades para satisfacer los propios intereses.

Los Programas de intervención psicopedagógica de mejora de las capacidades cognitivas en el MEPS, suponen que...; las habilidades cognitivas de resolución de problemas resultan decisivas para obtener éxito en cualquier área de estudio y de relación; aportan experiencias que posibilitan al estudiante a descubrir cómo utilizar las **habilidades de resolución de problemas y habilidades socio-relacionales** en una amplia diversidad de situaciones.

Objetivos: desarrollo cognitivo y de crecimiento personal

Las habilidades cognitivas de resolución de problemas y habilidades sociales y adaptativas resultan decisivas para obtener éxito en cualquier área de estudio y de relación.

El **objetivo del Programa MEPS** consiste en aportar las experiencias que posibilitan al alumno a descubrir cómo utilizar las **habilidades de resolución de problemas y habilidades socio-relacionales** en una amplia diversidad de situaciones.

Desarrollo de la capacidad investigadora: actividad de búsqueda que se caracteriza por ser reflexiva, sistemática y metódica; tiene por finalidad obtener conocimientos y solucionar problemas científicos, filosóficos o empírico-técnicos. Constituye un estímulo para la actividad intelectual creadora. Ayuda a desarrollar una curiosidad creciente acerca de la solución de problemas, además, contribuye al progreso de la lectura crítica.

Es importante considerar que uno de los objetivos de la educación es el desarrollo de la capacidad para pensar. Las definiciones y explicaciones sin más no son suficientes. Es más práctico entender las ideas enfrentándose a los problemas.

En el trabajo con los alumnos se han elegido diferente tipo de actividades y técnicas internacionales (traducidas y/o adaptadas) que no requieren ningún campo específico de estudio. Así pues, hemos podido centrarnos en las estrategias aplicadas a la resolución de problemas tanto en el desarrollo de las capacidades cognitivas como socio-relacionales.

Los objetivos específicos en base a los contenidos desarrollos

a) A nivel Cognitivo: Las habilidades cognitivas de resolución de problemas y habilidades sociales y adaptativas resultan decisivas para obtener éxito en cualquier área de estudio y de relación.

1. Mejora y desarrollo de la capacidad cognitiva y de resolución de problemas con diferentes técnicas de trabajo: análisis de la cognición como procesamiento de información, procesos de recuperación de información almacenada, etc.
2. Motivar la investigación, mejorar la capacidad expositiva y la capacidad creativa. Estudio Independiente a través de Trabajos y Debates.
3. Ampliación o profundización temática. Cursos Monográficos basados en los intereses de los niños y jóvenes impartidos por diversos profesionales y especialistas en sus materias.

b) A nivel Social y Emocional, tal y como su nombre indica, permite el desarrollo de estas áreas.

b) **Olimpiadas y Competiciones** ofrecen a estos estudiantes, la posibilidad de conocer otros alumnos con similares intereses y encontrar una motivación para trabajar dentro del campo de su talento. Muchos de nuestros alum-

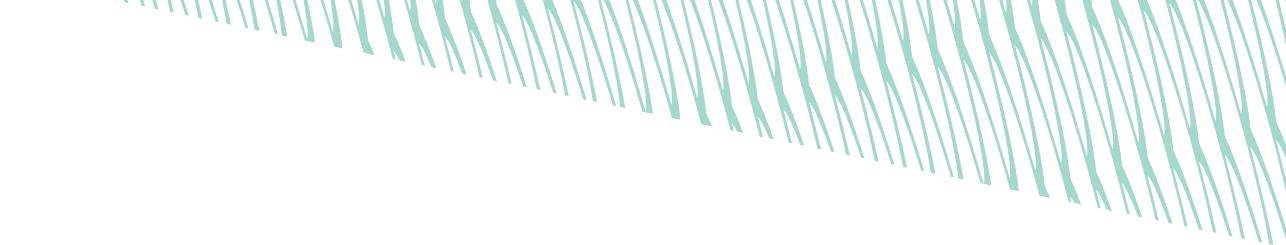
nos que han participado desde hace años, tanto en torneos de ajedrez, como en las olimpiadas de matemáticas, física o informática, se han mostrado muy satisfechos de su participación, no porque hayan conseguido premios, sino fundamentalmente por las posibilidades que les han brindado estos concursos, de conocer a otros muchachos, en ocasiones de otros países con similares intereses. Pensamos que este tipo de oportunidades son enriquecedoras, les enseña a marcarse metas en sus intereses y talentos, a saber ganar y perder, y sobre todo, a conocer personas y a cultivar sus capacidades.

c) Los Cursos de Verano, Intercambios y Encuentros de jóvenes superdotados

Los **Cursos de Verano**, siguen el Modelo de Enriquecimiento Psicopedagógico y Social del (MEPS) tiene los mismos objetivos que los cursos regulares que se realizan durante el año escolar; la gran diferencia estriba en que los contenidos, actividades, etc., se encuentran concentrados en dos semanas. Las procedencias de los niños son de todas las Comunidades Autónomas y esto hace que el curso sea todavía más enriquecedor. La Escuela de Padres que conjuntamente se realiza, y la relación entre los mismos padres, juega un papel fundamental para favorecer las aptitudes y el desarrollo del niño.

Desde hace más de quince años se vienen realizando **Intercambios de jóvenes** superdotados de diferentes nacionalidades así como Encuentros de Jóvenes. Países como Francia, Portugal, Rumanía, España y Alemania han sido los lugares de encuentro. Como organismo responsable en España durante estos años nos sentimos enormemente satisfechos y orgullosos de las diferentes experiencias vividas por los jóvenes.

En el año 1994 organizamos, en colaboración con diferentes organismos públicos y privados un encuentro, dándose cita más de 60 Jóvenes de 10 países. En el 2000 el realizado en Frankfurt donde se reunieron más de 100 jóvenes de toda Europa. Igualmente en 2011 con el Encuentro Internacional de



Jóvenes que organizamos en Málaga.

Igualmente desde el 2001 tenemos suscrito un Acuerdo de Formación e Investigación con la Murray State University realizándose intercambio de estudiantes en períodos vacacionales de verano.

Por la experiencia adquirida durante estos años, podemos afirmar que los Cursos de Verano, Intercambios y Encuentros de jóvenes superdotados abren grandes posibilidades y resultan enormemente gratificantes.

Conclusión

Es imprescindible que nuestros sistemas educativos desarrollen políticas educativas y se acerquen a la realidad de nuestro alumnado, ya sea por su infradotación como por su sobredotación intelectual, lo que suponga un desarrollo de la enseñanza de todos nuestros alumnos, y por qué no, de los alumnos superdotados.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J.A., & Benito, Y. (1992): Intervenciones educativas en superdotados. En Benito, Y.: **Desarrollo y educación del superdotado**. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Alonso, J.A., & Benito, Y. (1996): **Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria**. Madrid: Narcea.
- Alonso, J.A., & 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>
- Alonso, J.A. (2003). Políticas educativas internacionales para alumnos con sobredotación intelectual. En Alonso, J.A.; Renzulli, J. y Benito, Y.: *Manual Internacional de Superdotados*. Madrid, EOS.

- Alonso, J.A. (2011). Gifted Education in Spain and Latin-American: Current Promising Practices and Future Trends. Keynote Speakers, XIX Congreso Mundial del World Council for Gifted and Talented Children, celebrado en Praga, agosto de 2011.
- Benbow, C.P. (1983): Adolescence of the mathematically precocious: A five- year longitudinal study. En C.P. Benbow, y J.C. Stanley (Eds.): **Academic Precocity: Aspects of its Development**. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Benbow, C.P. (1991): Meeting the needs of gifted students through use of acceleration. En M.C. Wang, M.C. Reynolds y H.J. Walberg (Eds.): **Handbook of Special Education: Research and Practice**. Vol. 4. Oxford: Pergamon Press.
- Benito, Y. (1990): **Problemática del niño superdotado**. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Praxis (2^a edición, ampliada y actualizada, 2001).
- Benito, Y., & Moro, J. (1997). *Proyecto para la Identificación Temprana de Alumnos Superdotados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Benito, 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.
- Benito, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. Madrid: EOS.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., & Gross, M.U.M. (2004). Una nación engañada: de qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de los Estados Unidos. Traducción del Informe Nacional Templeton sobre aceleración, Volumen I "A Nation Deceived". The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talented Development College of Education. The University of Iowa.
- Conseil de L'Europe - Comission de la Culture et de l'Education - (1994). Recommandation.
- Conseil de l'Europe (2003). *L'éducation des enfants surdoués*. Question écrite no 433 au Comité des Ministres. Doc. 10019.

- Freeman, J. (2006). Giftedness a largo plazo, *Diario para la educación del superdotado*, 29. En <www.joanfreeman.com>
- Marland, S. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to Congress*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Mönks, F.J., & Pflüger, R. (2005). Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective. Radboud University Nijmegen. In <www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf (21.4.2007)>.
- Morelock, M. J. (1992). Giftedness: The view from within, *Understanding Our Gifted*. 4, 1.
- National Association for Gifted Children (2007). State of the Nation in Gifted Education. Washington, DC: NAGC.
- Raven, J. (1976). *Standard progressive matrices: sets A, B, C, D, & E*. Oxford: Oxford Psychologists Press Ltd.
- Raven, J., Raven, J.C. (2000). Section 3 Standard progressive matrices (including Parallel and Plus versions). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales*. Oxford: Oxford Psychologists Press Ltd.
- Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (1997). The school wide enrichment model: A how-to guide for educational excellence (2^a ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S., & 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.
- Renzulli, J.S. (2001). *Scales for the rating behavioural characteristics students superiors* (traducción y adaptación de J.A. Alonso, Y. Benito, S. Guerra y C. Pardo), Amarú Ediciones, Salamanca.
- Robinson, N., & Olszewski-Kubilius, P. (1997): Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. *Pediatrics in Review*, 18.
- Ross, P. (1993). National excellence: A case for developing America's talent. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Silverman, L. (2007). *How to use the new IQ tests in selecting gifted students*. Retrieved Dec. 11, 2007. In www.gifteddevelopment.com/About_GDC/newiqtests.htm

- Terrassier, J.Ch. (1981). *Les enfants surdoués*. Editions ESF, París.
- Terrassier, J.Ch. (1990). La disincronía de los niños precoces. En Benito, Y.(Ed.), **Problemática del niño superdotado**. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Unesco & Ministério da Educação e Ciência da Espanha (1994). Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Brasilia: Corde.
- Van Tassel-Baska, J. (1981): *The case for acceleration*. Orlando-Florida: Cectag.

Juan A. Alonso
JuanAA Alonso@ceads.org
Centro "Huerta del Rey"
c_h_rey@cop.es

EDUCATIONAL INTERVENTIONS IN GIFTED CHILDREN

Juan A. Alonso | Centro "Huerta del Rey" | España

Abstract: The aim of the present Conference is to analyze, from the different international legislations, the educational interventions in gifted children. In Spain, as in all Latin American countries, much progress has taken place over the years. The benchmarks, among others, in this regard are the Marland Report, the 1978 Education Amendments in the United States, the research carried out by Joseph Renzulli, etc. Nowadays, on the base of all those contributions, the investigations and realized publications have been great, favouring this advance. In the most nearby environment, for the development of the different Educational Policies, in what concerns Europe and mostly to Latin America, two have been the key moments that have supposed the important advance in our respective legislations: In 1994, when the Declaration of Salamanca is signed, that, though still not in his due magnitude, he remembers that the 'highly gifted ones' are pupils who deserve special education (UNESCO). In 1993-1994, when the Commission of Culture and Education of the Council of Europe presents the Report: "L'éducation des enfants surdoués" in the school systems and the Recommendation 1248. The Parliamentary Assembly of the Council of Europe, in his last reference to 'L'éducation des enfants surdoués (2003)', has returned to emphasize in that they are the Governments of the signatory States of the Cultural European Convention those that must put into practice his lines of action (Recommendation of the Council of Europe 1248 of 1994), knowledgeable of how "gifted children traverse the risk really of finding particular problems in the classic system of education of the ordinary children".

Keywords: Giftedness, Educational intervention, Psychology and Education.

COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES Y RASGOS DE PERSONALIDAD DE LOS TALENTOS VERBALES Y MATEMÁTICOS

Carmen Ferrández, Mercedes Ferrando, Daniel Hernández, Mari Carmen Fernández, Laura Llor, Gloria Soto & Marta Sáinz | Universidad de Murcia & Universidad de Connecticut | España & USA

Resumen: Existe una gran controversia en la literatura sobre la manera en la que la habilidad y la personalidad están relacionadas (Ackerman y Heggestad, 1997). El interés sobre las características de individuos con talentos específicos ha crecido desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y el estudio de Bloom (1985) sobre superdotados adultos en áreas específicas de talento. En la gran mayoría de los estudios la controversia se centra en dos tipos específicos de talento: el verbal y el numérico. Es por ello, que el objetivo del presente trabajo es analizar la competencia socio-emocional y los rasgos de personalidad de alumnos con talento verbal y numérico y estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos perfiles intelectuales. La muestra estuvo formada por 166 alumnos (52.4% chicos) con edades comprendidas entre los 12 y 16 años ($M = 13.83$, $DT = 1.054$) identificados como alumnos con talento verbal ($n = 90$) y talento numérico ($n = 76$), mediante el protocolo propuesto por Castelló y Batlle (1998). Para la evaluación de la autopercepción de la competencia socio-emocional se utilizó el cuestionario de competencias socio-emocionales para jóvenes y adolescentes EQ-i:YV, diseñado por Bar-On y Parker (2000) y compuesto por 65 ítems en una escala tipo likert de 4 puntos, que ofrece información sobre la autopercepción del estado de ánimo, adaptabilidad, manejo del estrés, habilidades interpersonales e intrapersonales. Los rasgos de personalidad de conciencia, apertura, extraversion, amabilidad e inestabilidad emocional fueron valorados mediante el Big Five Questionnaire para niños y adolescentes BFQ-Na (Barbaranelli, Caprara y Rabasca, 1998). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el perfil de talento verbal y numérico en autopercepción de habilidades interpersonales y en estabilidad emocional.

Palabras clave: Competencia socio-emocional, Rasgos de personalidad, Talento numérico, Talento verbal

Introducción

Existe una gran controversia en la literatura sobre la manera en la que la habilidad y la personalidad están relacionadas (Ackerman y Heggestad, 1997). El interés sobre las características de individuos con talentos específicos ha crecido desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y el estudio de Bloom (1985) sobre superdotados adultos en áreas específicas de talento. En la gran mayoría de los estudios la controversia se centra en dos tipos específicos de talento: el verbal y el numérico.

Algunas investigaciones sugieren que son los estudiantes altamente superdotados tienen más riesgo de desarrollar problemas de ajuste social (Austin y Draper, 1981; Hollingworth, 1942). La revisión de Dauber y Benbow (1990) nos ha permitido apreciar resultados claramente contradictorios entre sí. Aunque bastantes estudios han caracterizado a los talentos matemáticos como menos sociables y más reservados que los talentos verbales (Payne, Halpin y Ellefl, 1973; Silverblank, 1973), la mayoría de las comparaciones favorecen a los talentos matemáticos. Los talentos matemáticos son más abiertos y sociales, independientes, espontáneos y socialmente más maduros que los talentos verbales (D'Heurle, Mellinger y Haggard, 1959; Haier y Denna, 1976; Solano, 1983). Por el contrario, los estudiantes con una alta habilidad verbal, son extraños, tensos, menos habladores y más cerrados e introvertidos (D'heure y col., 1959). Estas diferencias de personalidad podrían explicar por qué los altos talentos matemáticos son más populares que los verbales (Brody y Benbow, 1986).

Además, conviene apuntar la visión de Dauber y Benbow (1990) quienes diferencian la personalidad de los extremadamente superdotados, de los superdotados moderados, de los talentos verbales y los matemáticos. Del estudio se pudo extraer diferencias respecto a los talentos matemáticos y verbales: primero, los matemáticos pensaban que sus compañeros les puntuaban mejor y con puntuaciones mayores que lo hacían con los verbales; segundo, los matemáticos obtuvieron mayor auto-percepción en la autoestima y aceptación-interacción. Este hallazgo concuerda con otros estudios, donde se de-

muestra que los talentos matemáticos tienen una autoestima superior que los verbales (e.g., Nelson y Maccoby, 1966).

El objetivo del presente trabajo es analizar la competencia socio-emocional y los rasgos de personalidad de alumnos con talento verbal y numérico y estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos perfiles intelectuales

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 166 alumnos (52.4% chicos) con edades comprendidas entre los 12 y 16 años ($M = 13.83$, $DT = 1.054$) identificados como alumnos con talento verbal ($n=90$) y talento numérico ($n = 76$) y escolarizados en 1º ESO ($n= 82$), 2º ESO ($n=3$) 3º ESO ($n=76$) y 4º ESO ($n= 5$). Estos alumnos de altas habilidades fueron identificados siguiendo un procedimiento riguroso y amplio dividido en dos fases: una fase de screening en la que se utilizaron tres escalas de percepción basadas en el modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1983); y una fase de identificación, basada en el modelo de Castelló y Batlle (1998), en la que se utilizaron el test de aptitudes diferenciales DAT-5 y el test de pensamiento creativo de Torrance TTCT en su modalidad figurativa. Los alumnos provienen de escuelas públicas, concertadas y privadas de la Región de Murcia (España) que formaron parte de un proceso de identificación coordinado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de Murcia y la Universidad de Murcia.

Instrumentos

Competencia Socio-Emocional

Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i:YV (*Emotional Quotient- Youth Version*; Bar-On & Parker, 2000), destinado a alum-

nos con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años. El cuestionario consta de 60 afirmaciones en una escala tipo likert de 4 puntos (1=nunca me pasa a 4=siempre me pasa). El objetivo de la escala es evaluar los componentes que describen la IE propuestos en su modelo (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de humor general). Dichas escalas, están subdivididas en 15 subescalas que nombramos a continuación: 1) habilidad intrapersonal (autoconciencia emocional, assertividad, respeto personal, autoactualización, independencia); 2) habilidad interpersonal (relaciones interpersonales, responsabilidad social, empatía); 3) adaptabilidad (resolución de problemas, evaluación de la realidad, flexibilidad); 4) manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de los impulsos); y 5) estado de ánimo general (alegría, optimismo). Además de evaluar estas 15 dimensiones, el inventario ofrece cuatro indicadores de validez que miden el grado en el que los individuos responden al azar o distorsionan sus respuestas. Estos cuatro indicadores se crearon para reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos. Se entiende que el cuestionario proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales, permitiendo trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000). En población adolescente española, el instrumento ha sido validado por Ferrando (2006), en dicho estudio los coeficientes de consistencia interna de las escalas del instrumento oscilaron entre .69 y .83.

Rasgos de Personalidad

BFQ-NA (Big Five Questionnaire de Personalidad para niños y adolescentes; Barbaranelli, Caprara y Rabasca, 1998), en concreto, la adaptación al español (Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006) para la evaluación de las siguientes dimensiones: Conciencia: es la dimensión que evalúa autonomía, orden, precisión y el cumplimiento de normas y compromisos; Amabilidad: es entendida como la preocupación y sensibilidad hacia los otros y sus necesidades; Inestabilidad Emocional: agrupa un conjunto de elementos relativos a sentimientos de ansiedad, depresión, descontento e ira; Extraversión: hace referencia a aspectos

tales como la creatividad, entusiasmo, asertividad y autoconfianza; Apertura: incluye elementos tanto de aspectos intelectuales, principalmente de tipo escolar, como de intereses culturales, fantasía, creatividad e interés en otras gentes y culturas.

Este instrumento es un inventario de 65 ítems, de enunciado breve, en el que los niños o adolescentes han de contestar según el siguiente rango de la escala: (A=Casi siempre, B=Muchas veces; C=Algunas veces; D=Pocas veces y E=Casi nunca). El análisis de consistencia interna alpha de Cronbach realizado sobre el cuestionario para nuestra investigación mostró un coeficiente de ,86. Además el coeficiente de Spearman-Brown arrojó un valor de ,84.

Procedimiento

Los directores de los centros de Educación Secundaria Obligatoria participantes en esta investigación, así como profesores y padres, autorizaron la realización del estudio. Los alumnos fueron informados de los objetivos de la investigación y de la confidencialidad de sus resultados. La administración de los instrumentos se llevó a cabo en grupo en horario lectivo, siguiendo las instrucciones de los manuales originales. Los análisis estadísticos se han realizado a través del programa SPSS (versión 17.0 para Windows).

Análisis de datos

Para la consecución del objetivo de la investigación, se ha procedido a realizar análisis de diferencia de medias mediante la prueba t de student para muestras independientes. Los análisis se han realizado con el Programa SPSS, en su versión 17.1.

Resultados

Los resultados de los análisis descriptivos para las dimensiones valoradas en la prueba de competencia socio-emocional EQ-i:YV mostraron que los alumnos con talento verbal obtuvieron puntuaciones superiores en estado de ánimo, interpersonal, manejo del estrés y en la puntuación total del cuestionario, mientras que los alumnos con talento numérico obtuvieron puntuaciones superiores en intrapersonal y adaptabilidad (ver tabla 1).

Tabla 1 - Descriptivos según tipo de talento en las dimensiones de competencia socio-emocional

	Talento Verbal	Talento Numérico
Estado de ánimo	43.27 (6.18) n=71	44.10 (5.18) n=87
Interpersonal	40.67 (3.96) n=73	39.07 (3.95) n=87
Manejo del estres	25.36 (3.53) n=73	25.19 (3.45) n=89
Intrapersonal	14.24 (2.36) n=74	14.40 (2.36) n=89
Adaptabilidad	29.96 (4.58) n=73	30.24 (4.23) n=88
Total EQ-i:YV	154.70 (10.81) n=66	153.07 (11.59) n=84

Desviación típica entre paréntesis

Una vez aplicada la prueba t de student para muestras independientes dichas diferencias resultaron estadísticamente significativas en la dimensión interpersonal $t (158) = 2.553$, $p= .012$, a favor de los alumnos con talento verbal, para el resto de dimensiones las diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

Con respecto a los rasgos de personalidad, la tabla 2 muestra que los alumnos con talento verbal obtuvieron puntuaciones ligeramente superiores a

las obtenidas por los alumnos con talento numérico en extraversión e inestabilidad emocional, mientras que los alumnos con talento numérico obtuvieron medias ligeramente superiores en apertura. Para el resto de variables las medias obtenidas por ambos grupos fueron muy similares.

Tabla 2 - Descriptivos según tipo de talento en los rasgos de personalidad

	Talento Verbal	Talento Numérico
Conciencia	76.85 (9.34) n=75	76.92 (10.76) n=90
Apertura	31.72 (4.28) n=75	32.33 (4.50) n=90
Extraversión	42.25 (4.80) n=75	41.02 (5.17) n=90
Amabilidad	39.96 (4.78) n=75	39.37 (5.10) n=90
Inestabilidad Emocional	23.87 (7.46) n=75	22.93 (6.32) n=90

Desviación típica entre paréntesis

Una vez aplicada la prueba t de student para muestras independientes, se evidenció la no existencia de diferencias estadísticamente significativas $p > .05$.

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio ponen de manifiesto que los alumnos con talento verbal y matemático no presentan diferencias estadísticamente significativas en la autopercepción de sus competencias socio-emocionales. Sin embargo, en personalidad los datos muestran, que los alumnos con talento verbal son más extrovertidos que sus compañeros con talento matemático, este resultado se muestra acorde con los estudios que aluden a que los talentos matemáticos se muestran menos sociables que los talentos verbales (Payne, Halpin y Ellefl, 1973; Silverblank, 1973), sin embargo en nuestro trabajo aunque los talentos matemáticos obtuvieron puntuaciones superiores en estabilidad emocional a los verbales, dichas diferencias no resultaron significativas por lo que no se ha evidenciado un peor ajuste de los alumnos con talento verbal en línea a los trabajos que si lo han sugerido (Brody y Benbow, 1986; D'heure y col., 1959).

Quizás, los talentos verbales piensen que sus habilidades no son tanpreciadas socialmente como lo son las de los matemáticos. Otra explicación podría ser que los matemáticos tengan mayor aceptación y retribución en el mundo actual con una orientación marcadamente tecnológica. Alguna otra posible explicación puede ser que los matemáticos pasen más desapercibidos en situaciones sociales, mientras que los verbales con su vocabulario tan sofisticado, podrían tener cierto rechazo y dificultades para entablar amistades.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219-245.
- Austin, A. B., & Draper. D. C. (1981). Peer relationships of the academically gifted: A review. *Gifted Child Quarterly*, 25, 129
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of*

- Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Rabasca, A. (1998). *Manuale del BFQC. Big Five Questionnaire Children*. O.S. Organizzaioni Speciali
- Bloom, B. S. (ed). (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
- Brody, L.E., & Benbow, C.P. (1986). Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 1.
- Castelló, A., & Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.
- D'Heurle, A., Mellinger, J.C., & Haggard, E.A. (1959). Personality, intellectual, and achievement patterns in gifted children. *Psychological Monographs*, 73 (13, Whole No. 555), 1
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 10
- Del Barrio, M. V., Carrasco, M. A., & Holgado, F. P. (2006). *BFQ-NA cuestionario de los Cinco Grandes para niños y adolescentes (adaptación a la población española)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiples intelligence*. New York: Basic (Traducción castellano, Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. Última Edición 2001)
- Haier, R.J., & Denham, S.A. (1976). A summary profile of the nonintellectual correlates of mathematical precocity in boys and girls. In D.P. Keating (Ed.), *Intellectual talent: Research and development* (pp. 225)
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.

- Nelson, E.A., & Maccoby, E.E. (1966). The relationship between social development and differential abilities on the Scholastic Aptitude Test, *Merrill-Palmer Quarterly*, 12, 269-284.
- Payne, D.A., Halpin, W.G., & Ellen, C.D. (1973). Personality trait characteristics of differentially gifted students. *Psychology in the Schools*, 10, 189
- Silverblank, F. (1973). A selection of selected personality factors between students talented in English and students talented in mathematics. *California Journal of Educational Research*, 24, 6 1
- Solano, C.H. (1983). Self-concept in mathematically gifted adolescents. *Journal of General Psychology*, 108, 33-42.

Agradecimientos: El presente estudio ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Ref: EDU2009-12925).

Carmen Ferrández

Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Campus de Espinardo 30100. Murcia, España
carmenfg@um.es

SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCES AND PERSONALITY TRAITS OF VERBAL AND MATHEMATICAL TALENTS

Carmen Ferrández, Mercedes Ferrando, Daniel Hernández, Mari Carmen Fernández, Laura Llor, Gloria Soto & Marta Sáinz | Universidad de Murcia & Universidad de Connecticut | España & USA

Abstract: There is considerable controversy in the literature about the way in which ability and personality are related (Ackerman y Heggestad, 1997). Interest in the characteristics of individuals with specific talents has grown from the theory of multiple intelligences as presented by Gardner (1983) and the study of Bloom (1985) on gifted adults in specific areas of talent. In most studies the controversy focuses on two specific types of talent: verbal and numeric. Therefore, the purpose of this study is to analyze the socio-emotional competence and personality traits of gifted students and study the existence of statistically significant differences between intellectuals with verbal and numerical profiles. The sample was of 166 students (52.4% boys) aged between 12 and 16 years ($M = 13.83$, $SD = 1.054$) identified as gifted verbal ($n = 90$) and numerical talent ($n = 76$), by the protocol proposed by Castelló and Batlle (1998). To assess self-perceived socio-emotional competence (socio-emotional skills for youth and adolescents). The EQ-i:YV questionnaire designed by Bar-On and Parker (2000) was used. The questionnaire composed of 65 items on a 4 points Likert scale, provides information on self-perception of mood, adaptability, stress management, interpersonal and intrapersonal skills. The personality traits of conscientiousness, openness, extroversion, kindness and emotional instability were assessed by the Big Five Questionnaire for children and adolescents BFQ-NA (Barbaranelli, Caprara y Rabasca, 1998). The results showed statistically significant differences between the profile of talent in verbal and numerical self-perception of interpersonal skills and emotional stability.

Keywords: Verbal talent, Numerical talent, Socio-emotional competence, Personality traits

PROJETO PISTA: CONTRIBUTOS PARA A IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA SOBREDOTAÇÃO NUM GRUPO DE RISCO

Ana Osório, Ema P. Oliveira, Alberto Rocha & Ana Sofia Melo | ANEIS & Universidade da Beira Interior | Portugal

Resumo: A educação dos alunos sobredotados tem sido alvo de atenção e de estudo em muitos países, destacando-se a necessidade de um maior investimento ao nível dos procedimentos de identificação (Mönks & Plüger, 2005). A par da complexidade envolvida na identificação, salienta-se também a importância de um cuidado particular com alguns grupos de risco, nomeadamente quando estes alunos pertencem a meios sócio-culturais mais desfavorecidos e com menos oportunidades de estímulo e de aprendizagem. Neste trabalho pretende-se descrever o processo de identificação adotado ao longo de um projeto desenvolvido em três escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da cidade do Porto, bem como caracterizar o grupo de crianças identificadas com características de sobredotação e talento. Na fase de despiste foram avaliados 161 alunos do 2º e 3º anos de escolaridade, com recurso às Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, ao Teste de Pensamento Criativo de Torrance e à nomeação do professor; na fase de identificação foi aplicada a WISC-III e a escala EACCAS, preenchida pelos professores. Foram identificados 28 alunos, 16 rapazes e 12 raparigas, os quais foram alvo de programas de intervenção. Serão analisadas as percepções dos pais e professores quanto à presença de características de sobredotação destes alunos, assim como eventuais dificuldades verificadas. Serão, finalmente, exploradas as áreas de maior e menor competência académica, procurando desta forma contribuir para a implementação de medidas de apoio psico-educativo mais eficazes e adequadas às características e necessidades específicas apresentadas por este grupo de crianças.

Palavras chave: Identificação, Sobredotação, Talento, Grupos de risco

Introdução

Diversas orientações europeias têm vindo a recomendar que todos os países tenham em consideração, nas suas políticas educativas, a promoção da igualdade de oportunidades para os alunos sobredotados, desde o momento da sua identificação (Mönks & Plüger, 2005; Parliamentary Assembly, 1994). Em Portugal, as políticas educativas em vigor contemplam um conjunto de medidas especiais para os alunos com “capacidades excepcionais de aprendizagem”, além de permitirem a diferenciação pedagógica e a flexibilização junto todos os alunos, em geral. Estas medidas traduzem-se, essencialmente, em práticas de aceleração escolar e de enriquecimento.

Apesar da existência de tais medidas e da importância reconhecida pelos agentes educativos a um atendimento às necessidades educativas especiais de muitos alunos excepcionalmente precoces ou sobredotados, é escassa a formação dos professores nesta área, assim como são parcas as iniciativas e práticas implementadas no atendimento a estes alunos no sistema educativo português (Oliveira & Almeida, 2010). Não sendo a sobredotação uma área de fácil delimitação técnica, a situação complica-se ainda mais face à existência de vários estereótipos e mitos sobre o tema. Estes mitos impedem uma adequada análise da realidade e levam as pessoas a atuarem de um modo pouco reflexivo, impedindo-as de julgar com a necessária precisão e, em consequência, atuar com prudência (Tourón & Reyero, 2000).

A falta de formação e de instrumentos de avaliação, a que acresce a inexatidão de alguma informação disponível sobre o tema, constituem alguns dos fatores que dificultam, desde logo, a identificação dos alunos sobredotados, nomeadamente no contexto escolar (Almeida, Simões, Viana & Pereira, 1996; Whitmore, 1980). Neste âmbito, o papel dos professores ganha particular relevo, não só porque podem oferecer informações relevantes sobre diversas áreas da aprendizagem e do desempenho dos alunos, mas também para assegurar a sua cooperação na planificação e implementação de eventuais medidas de apoio.

As nomeações efetuadas pelos professores são um dos meios mais utilizados quando se trata de selecionar alunos sobredotados para programas

educativos especiais (Hallahan & Kaufman, 1982). No entanto, diversos autores assinalam a necessidade de uma preparação adequada, previamente à sua implicação no processo de sinalização, assim como o recurso a escalas de comportamento com boas qualidades psicométricas, refletindo uma definição clara da sobredotação (Gear, 1978; Tourón, Repáraz & Peralta, 2006).

São vastos os estudos que apontam vulnerabilidades nos julgamentos feitos pelos professores e nos procedimentos de avaliação adotados em termos metodológicos, verificando-se um grande número de alunos sobredotados que ficam por identificar. A este nível, destacamos três aspectos que merecem uma atenção particular: i) os professores tendem a centrar-se em demasia em certos domínios de desempenho, como as habilidades cognitivas e académicas, e a negligenciar outras áreas, como a criatividade (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2000; Chan, 2000); ii) a identificação dos alunos sobredotados pelos professores muitas vezes emerge da manifestação de algumas dificuldades, como problemas de comportamento ou baixo rendimento académico (Hishinuma & Tadaki, 1996), sendo necessária uma atuação mais preventiva, nomeadamente a partir da identificação precoce destes alunos; iii) os alunos que se encontram em maior risco e que tendencialmente escapam à nomeação dos professores (falsos negativos) são os que apresentam baixo rendimento académico, problemas emocionais e/ou comportamentais, os que pertencem a meios sócio-culturais e económicos desfavorecidos ou a minorias étnicas e as raparigas sobredotadas (Ford, 1998; Frisby, 1999; Kerr, 1997; Maker, 1996).

No âmbito do projeto PISTA (Projeto de Investigação-ação na Sobredotação e no Talento), o qual apresentamos em linhas gerais ao longo deste trabalho, foi enfatizado o contributo de diversos profissionais e agentes educativos ao longo de um processo de identificação e de intervenção junto de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas da cidade do Porto, classificado como TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Tomando o Projeto Educativo deste Agrupamento, trata-se de um contexto particularmente vulnerável à pobreza e à exclusão social, com muitas outras dificuldades associadas. Neste sentido, a escola sente necessidade de combater problemas como o abandono e o insucesso escolar, os quais começam precocemente. Subjacente a este fenómeno, coexistem inúmeros motivos, nem sem-

pre fáceis de identificar, mas que se traduzem, frequentemente, num desajuste ou num desinteresse pelas aprendizagens propostas pelo ensino regular. Face às características apresentadas, podemos claramente reconhecer que estamos perante um grupo de risco, não só no que respeita ao insucesso escolar, mas também no âmbito da sobredotação.

Dadas as carências ou dificuldades dos alunos em termos socio-culturais, emocionais, linguísticos ou outros, torna-se necessário um cuidado acrescido ao longo do projeto no que respeita ao processo de identificação e seleção dos alunos para a ação psicoeducativa (Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003). Nomeadamente, importa analisar cuidadosamente os instrumentos de avaliação adotados e os critérios ou requisitos necessários na seleção da amostra, pois os grupos que envolvem maior risco tendencialmente constituem os falsos negativos e, portanto, ficam por identificar (Oliveira, 2007). Em termos gerais, os seguintes princípios devem ser considerados: (i) a identificação deve servir para atender aos interesses e necessidades dos alunos cujo potencial não é suficientemente estimulado pelo ensino regular; (ii) deve usar-se uma conceção de sobredotação alargada e o mais consensual possível; (iii) os procedimentos devem assegurar que ninguém fique por identificar, nomeadamente sobredotados em risco, reunindo para o efeito diferentes tipos de informação; (iv) a seleção para um programa de intervenção deve ser da responsabilidade de uma equipa de especialistas, a qual discute e analisa cada caso individual, com base na informação disponível e na atribuição de diferentes “pesos” para os diferentes tipos de dados recolhidos; e (v) deve proceder-se a uma avaliação contínua do progresso na aprendizagem dos alunos que frequentam programas educativos especiais, de forma a, por um lado, validar a decisão de admissão no programa e, por outro, ajustar as estratégias implementadas junto desses alunos (Clark, 1992; Feldhusen & Baska, 1989; Ford, 1998; Frisby, 1999).

Tendo por base estes princípios, o processo de identificação destes alunos deve complementar-se com os recursos e formas de apoio disponíveis, assim como ocorrerá em consonância com a definição de sobredotação adotada. Uma das definições mais aceites na literatura, e na qual se baseou o processo de identificação adotado no PISTA, é a Conceção de Sobredotação dos

Três Anéis de Renzulli (1978). Parafraseando o autor, a sobredotação consiste “numa interação entre três grupos básicos de características humanas: capacidades gerais acima da média, altos níveis de implicação na tarefa e altos níveis de criatividade. As crianças sobredotadas e com talento são aquelas que possuem, ou são capazes de desenvolver, este conjunto de características e aplicá-las a qualquer área potencialmente valiosa da realização humana” (Renzulli et al., 1981, p. 27). O autor acrescenta que “nenhum grupo de características isolado origina a sobredotação. O comprometimento com a tarefa e a criatividade não são simplesmente extras, são ingredientes igualmente importantes na identificação da sobredotação” (p. 18).

Ainda que o conceito de Renzulli constitua uma importante asserção no âmbito das definições existentes, algum consenso é reunido no que se reporta à necessidade de considerar outras variáveis pessoais do sujeito além das estritamente cognitivas, tais como a motivação e as características de personalidade, extravasando assim o construto da inteligência e incluindo outras dimensões de capacidade e desempenho (Almeida & Oliveira, 2000). É ainda importante sinalizar o contributo das variáveis contextuais nas quais têm lugar os processos evolutivos, pois os indivíduos sobredotados não existem no vazio antes atuam de forma dinâmica com o ambiente circundante (Melo, 2007). A importância da família e a relevância dos marcos sociais, como a escola e o grupo de pares, têm sido aspectos salientados como fatores determinantes no desenvolvimento e manifestação da sobredotação e do talento (Mönks, 1988).

Assim, para que as altas habilidades cheguem a desenvolver-se de forma efetiva, será também necessário um ambiente estimulante e equilibrado, flexível e compreensivo, onde assumem particular responsabilidade os agentes educativos e a escola, em geral. A abrangência defendida pelo atual conceito de sobredotação requer uma sinalização e identificação destes alunos por diferentes métodos e agentes e que vão muito além dos procedimentos tradicionais de identificação limitados aos testes psicológicos ou medidas de rendimento académico, tornando o processo de sinalização complexo. Reconhece-se a necessidade de compreensão da totalidade do sujeito, a sua maneira de ser e de interagir com o meio físico e social (Clark, 1992; Renzulli, 1990).



No que se reporta a alunos provenientes de contextos sócio-culturais mais desfavorecidos e diferenciados, estes cuidados são fundamentais, atendendo a que tendencialmente estes alunos apresentam resultados inferiores na escola e nos testes de avaliação estandardizados, o que os penaliza nos processos de sinalização e seleção para programas de intervenção (Coleman, 1985; Ford, Howard, Harris & Tyson, 2000; Lindstrom & SanVant, 1986). Como forma de contornar o enviesamento cultural dos testes de inteligência, aponta-se a descida do ponto de corte habitualmente considerado no processo de identificação (Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003). Nos testes de inteligência, por exemplo, este limiar poderá baixar para um QI de 120 ou 115, quando habitualmente se considera um QI igual ou superior a 130 (Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003; Robinson & Harrison, 2005). A utilização complementar de outras medidas de inteligência mais libertas da influência ambiental, como por exemplo as “Matrizes Progressivas de Raven”, pode justificar-se nestas situações (Mills & Tissot, 1995; Pereira, Seabra-Santos & Simões, 2003; Saccuzzo, Johnson & Guerin, 1994).

O estudo que aqui apresentamos enquadra-se num projeto de investigação-ação de âmbito mais alargado, denominado PISTA, o qual assume uma orientação eminentemente preventiva na educação de alunos com características de sobredotação e talento, alicerçando-se numa política de inclusão destes alunos no seio da escola regular. Ao nível académico, em particular, pretende-se ajudar a prevenir ou a combater o insucesso escolar facilitando, o mais precocemente possível, uma melhor adequação das práticas educativas implementadas. Justifica-se esta preocupação, atendendo ao tecido social específico que caracteriza a maioria dos alunos envolvidos neste projeto.

Assim, pretende-se neste artigo descrever as etapas iniciais do PISTA no que se reporta ao processo de identificação, bem como caracterizar um grupo de alunos identificados como apresentando características de sobredotação e talento, provenientes de um meio sócio-cultural desfavorecido, no sentido de contribuir para a implementação de medidas de apoio psicoeducativo eficazes e adequadas às suas necessidades específicas.

Método

Participantes

Numa primeira fase de despiste, foram avaliados 161 alunos ($n = 79$, 49.1% raparigas), provenientes do 2º e 3º anos de escolaridade ($n = 69$, 42.9% do 2º ano) de três escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de um agrupamento de escolas da cidade do Porto. Foram selecionados para a segunda fase de avaliação 60 alunos ($n = 28$, 46.7% raparigas), tendo em conta três critérios: a obtenção de uma pontuação acima do percentil 90 nas MPCR (considerando as normas para a população portuguesa), uma pontuação acima do percentil 90 nos TTCT (considerando o total de alunos avaliados) ou a sinalização de áreas de talento específicas por parte dos professores. Vinte e oito alunos foram identificados nesta segunda fase, tomando-se como critérios um QI igual ou superior a 120 pontos, ou uma média igual ou superior a 3 pontos, em pelo menos uma de três sub-escalas da EACCAS (aprendizagem, criatividade ou liderança). Desta forma, o grupo identificado como apresentando características de sobredotação e talento foi constituído por 28 alunos ($n = 12$ raparigas, 42.9%), com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos de idade ($M = 7.52$, $DP = 0.56$).

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos, numa primeira fase de sinalização: as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) e duas provas (uma verbal e outra figurativa) do Teste de Pensamento Criativo de Torrance (TTCT) (“Usos diferentes” e “Completar desenhos”) ambos aplicados de forma coletiva, em grupo-turma. Foi também pedido aos professores que completassem o Inventário de Sinalização da Criança Excepcionalmente Dotada – ISCED (Pereira, 1998), uma escala de nomeação para professores que contempla itens relativos a características de aprendizagem, criatividade, motivação e liderança dos alunos, nos quais devem nomear o(s) aluno(s) da turma que considerem apresentar cada uma das características consideradas. Foi ainda incluído neste inventário

um conjunto de itens destinados à sinalização de talentos em domínios particulares de desempenho (e.g. motor/desportivo, tecnológico e artístico).

Numa segunda fase de identificação, foi aplicada a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC-III) e as restantes provas do TTCT, junto do grupo de alunos previamente sinalizado na fase de screening inicial. Recorreu-se ainda à Escala de Avaliação das Características Comportamentais do Aluno Sobredotado - EACCAS (Renzulli & Hartman, 1974; Pereira, 1998), preenchida pelos professores. A EACCAS é constituída por 11 itens relativos a características de aprendizagem dos alunos, oito itens que avaliam características motivacionais, 11 itens relativos à criatividade e 10 itens sobre as características de liderança do aluno. Em cada item o professor deve pontuar, numa escala de 1 ("Nunca ou raramente observo a característica") a 4 ("Muito frequentemente ou quase sempre observo essa característica") o aluno em questão. A pontuação final para cada subescala (aprendizagem, motivação, criatividade e liderança) resulta da média dos itens respetivos, sendo que a amplitude possível das pontuações é de 1 a 4.

Por fim, foram realizadas entrevistas aos encarregados de educação, que permitiram obter um conjunto de dados sócio-demográficos e de caracterização das crianças, assim como informações relativas ao seu percurso académico e desenvolvimental (e.g. rendimento académico, prémios de mérito, interesses extra-curriculares, áreas de maior dificuldade).

Procedimentos

Após a celebração de um protocolo de colaboração entre a Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS), o Agrupamento de escolas e o Rotary Clube do Porto (entidade patrocinadora), procedeu-se à divulgação do PISTA junto da comunidade escolar, no sentido de sensibilizar os pais e os professores para a pertinência do projeto e da sua colaboração, assim como de informar e esclarecer sobre os objetivos e contornos inerentes à implementação do mesmo. Do total de 245 alunos que se encontravam a frequentar o 2º e 3º anos de escolaridade do Agrupamento, foi obtida autorização de 161

encarregados de educação para a participação no projeto.

Previamente ao preenchimento das escalas de sinalização, os professores participaram numa ação de formação sobre o tema, procedendo-se em seguida à administração das provas relativas à primeira fase de sinalização, de forma coletiva, junto dos 161 alunos que apresentaram o respetivo consentimento informado por parte do encarregado de educação. No final do processo de identificação, foram entrevistados os pais ou encarregados de educação dos 28 alunos identificados (Grupo ST).

Resultados

Os dados socio-demográficos do grupo identificado como apresentando características de sobredotação e talento são apresentados no Quadro 1. De salientar a distribuição relativamente equitativa entre rapazes e raparigas.

Quadro 1 - Dados sócio-demográficos do grupo de alunos identificados

Sobredotação e Talento (n = 28)	
	M (DP)
Idade	7.52 (0.56)
Sexo	N
Rapazes	16
Raparigas	12
Ano de escolaridade	
2º ano	10
3º ano	18

No que concerne às avaliações feitas pelos professores ao nível das quatro subescalas da EACCAS - aprendizagem, motivação, criatividade e liderança - o Quadro 2 expõe os dados descritivos.

Quadro 2 - Média, desvio-padrão e amplitude na EACCAS, por subescala

	M (DP)	Amplitude
Aprendizagem	2.95 (0.62)	1.27-4.00
Motivação	2.88 (0.39)	1.88-3.63
Criatividade	2.83 (0.56)	1.64-3.73
Liderança	3.38 (0.40)	2.30-4.00

Considerando a diferença no número de itens que compõem cada subescala da EACCAS, foram calculadas as médias ponderadas, dividindo o somatório do total obtido na subescala pelo respetivo número de itens. Comparando os resultados obtidos, verificaram-se médias muito aproximadas nas dimensões Aprendizagem, Motivação e Criatividade (2.57; 2.60 e 2.51, respectivamente) e uma média mais elevada na subescala Liderança ($M=3.05$). Em termos de dispersão, a subescala Aprendizagem foi a que obteve um desvio-padrão superior ($dp=.76$), assim como uma maior amplitude de resultados (valores mínimo e máximo de 1.1 e 4.0). Pelo contrário, verificou-se uma menor dispersão de resultados na subescala Motivação ($dp=.60$; valores mínimo e máximo de 1.3 e 3.6).

Tomando uma análise de resultados item a item por subescala, relativamente à Aprendizagem, o item 1.3 “Lembra-se facilmente e com rapidez da informação factual (por exemplo, conteúdos dados na aula)” foi o mais pontuado ($M=3.21$), seguido do item 1.11 “Não evita as matérias difíceis” ($M=3.12$). Por sua vez, os itens com médias inferiores nesta dimensão foram o 1.9 “Habitualmente prefere livros de nível adulto” ($M=1.64$), seguido do item 1.10 “Mostra



preferência por biografias, autobiografias, encyclopédias e atlas" ($M=1.69$).

Na subescala Motivação, os itens com médias mais elevadas foram o 2.5 "Prefere trabalhar autonomamente, requerendo pouca orientação dos professores" ($M=3.09$) e 2.3 "Necessita de pouca motivação externa para iniciar e continuar um trabalho que lhe suscita interesse" ($M=2.98$). Pelo contrário, as médias mais baixas situaram-se nos itens 2.6 "Interessa-se, mais do que é habitual na sua idade, por muitos problemas dos «adultos»: religião, política, sexo, raça, etc." ($M=1.88$) e 2.7 "Defende vigorosamente o seu ponto de vista, a ponto de podermos afirmar que é «teimoso(a)»" ($M=2.21$).

No que se reporta à Criatividade, as médias mais elevadas verificaram-se nos itens 3.1 e 3.8: "Demonstra grande curiosidade acerca de muitas coisas; faz constantemente perguntas sobre tudo e todos" e "É sensível à beleza: dá atenção às características estéticas das coisas" ($M=2.78$ e 2.76 , respetivamente) e as médias mais baixas situaram-se nos itens 3.10 e 3.11 "Aceita a desordem e, aparentemente, parece não se interessar por pormenores" e "Faz críticas construtivas e recusa-se a aceitar diretrizes autoritárias sem pensar sobre elas antes" ($M=1.76$ e 2.16 , respetivamente).

Por fim, na subescala Liderança os itens mais pontuados foram o 4.4 "Coopera bem com os professores e colegas; tem tendência para evitar brigas e geralmente dá-se bem com todos" ($M=3.36$) e o 4.7 "É sociável e prefere não ficar só" ($M=3.31$), sendo os itens 4.8 "Tem tendência para dominar os outros quando estão com ele(a) e geralmente dirige a atividade em que está envolvido(a)" e 4.10 "Distingue-se nas atividades atléticas, demonstrando boa coordenação e gosto por todo o tipo de jogos atléticos", os que obtiveram médias inferiores (2.28 e 2.69 , respetivamente).

O Quadro 3 expõe os dados descritivos relativos à identificação, por parte dos encarregados de educação, de características de precocidade e excelência em diferentes domínios, assim como dados relativos ao rendimento académico e interesses extra-curriculares das crianças.

Quadro 3 – Características de excelência apontadas pelos pais

	Sim (%)	Não (%)
Precocidade		
Linguagem escrita	12 (42.9)	16 (57.1)
Características excepcionais		
Criatividade	22 (78.6)	6 (21.4)
Curiosidade	23 (82.1)	5 (17.9)
Memória	22 (78.6)	6 (21.4)
Aprendizagem auto-dirigida	14 (50.0)	14 (50.0)
Sensibilidade estética e pro-social	17 (60.7)	11 (39.3)
Espírito crítico	26 (92.9)	2 (7.1)
Liderança	12 (44.4)	15 (55.6)
Rendimento académico superior	26 (92.9)	2 (7.1)
Prémios de mérito	10 (35.7)	18 (64.3)
Interesses extra-curriculares	28 (100.0)	0 (0.0)

Como pode constatar-se, a grande maioria dos encarregados de educação reconheceu nos seus filhos a presença de características excepcionais como o espírito crítico (92.9%), a curiosidade (82.1%), a criatividade (78.6%) e a memória (78.6%). Para além disso, os encarregados de educação referiram, na sua quase totalidade (92.9%), que as crianças apresentavam um rendimento

académico superior em comparação com os colegas da turma. Todos os alunos possuem áreas de interesse extra-curriculares, mas apenas 15 frequentam atividades desta natureza, dos quais 13 na área do desporto e 3 noutro tipo de atividades, essencialmente relacionadas com a expressão artística. Já ao nível da precocidade da linguagem escrita, da liderança, da aprendizagem auto-dirigida, da sensibilidade pró-social, as percentagens distribuem-se de forma mais equitativa. De salientar que 35.7% dos alunos ($n = 10$) já obtiveram um ou mais prémios de mérito académico.

No que diz respeito às áreas problemáticas, o Quadro 4 apresenta as distribuições relativas à identificação de problemas a nível escolar e desenvolvimental destes alunos, de acordo com a opinião dos encarregados de educação.

Quadro 4 – Dificuldades apontadas pelos pais

	Sim (%)	Não (%)
Contexto escolar		
Dificuldades adaptação ao pré-escolar	4 (14.3)	24 (85.7)
Dificuldades adaptação ao 1º Ciclo	1 (3.6)	27 (96.4)
Baixa motivação para a escola	1 (3.7)	26 (96.3)
Dificuldades na relação com o professor	2 (7.1)	26 (92.9)
Dificuldades de socialização com pares	2 (7.1)	26 (92.9)
Problemas de comportamento da sala	7 (25.0)	21 (75.0)
Medos desenvolvimentalmente desadequados	6 (22.2)	21 (77.8)
Avareza	6 (21.4)	22 (78.6)
Cuidados exacerbados com limpeza e/ou organização	9 (32.1)	19 (67.9)



A vasta maioria dos encarregados de educação referiu a ausência de dificuldades significativas em termos de adaptação aos contextos escolares (pré-escolar e 1º Ciclo), de motivação para escola, ou de problemas de socialização quer com professores quer com pares. Apesar de uma percentagem um pouco maior ter indicado a presença de problemas de comportamento na sala de aula (quatro crianças apresentavam dificuldades em manter a atenção enquanto as restantes três apresentavam comportamentos disruptivos), ainda assim 75% salienta a inexistência de problemas significativos. A maioria dos encarregados de educação aponta também para a ausência de características de avareza, de medos desenvolvimentalmente desadequados e de preocupações extremas ao nível de limpeza e/ou organização.

Considerando o domínio académico, catorze encarregados de educação (51.9%) apontaram a Matemática como a (ou uma das) área(s) de maior competência do aluno, seguindo-se o Estudo do Meio (44.4%) e a Língua Portuguesa (14.8%), sendo que, na generalidade, os encarregados de educação apontaram mais do que uma área. Em sete casos (25.9%), os pais referiram que os alunos se destacavam em todas as áreas curriculares. Apenas um pai não respondeu ou revelou desconhecimento relativamente a este assunto. Por outro lado, as áreas curriculares consideradas de maior dificuldade para estes alunos foram a Expressão Plástica/Desenho (22.2%), seguindo-se a Matemática (11.1%), a Língua Portuguesa (7.4%) e o Estudo do Meio (7.4%). Sublinhe-se que 13 encarregados de educação (48.1%) referiram a inexistência de áreas de menor competência nestes alunos.

Discussão e conclusão

Integrado num projeto de investigação-ação mais alargado, pretendeu-se com este estudo contribuir para a identificação de crianças com características de sobredotação provenientes de meios desfavorecidos de forma a promover, preventivamente, a implementação de medidas de apoio psicoeducativo eficazes e adequadas às características e necessidades específicas apresentadas por este grupo de crianças.

Na medida em que aporta informação relativa a diversas características de relevo, a nossa investigação recolheu dados de natureza diversa (questionários, provas estandardizadas, entrevistas) junto de distintos informantes-chave (alunos, encarregados de educação e professores), com o intuito de fornecer um quadro de caracterização mais completo.

Operando uma análise de síntese face aos resultados apresentados, no que diz respeito às percepções dos professores acerca das características de aprendizagem, motivação, criatividade e liderança destes alunos, apesar da variabilidade encontrada nas pontuações, ainda assim as médias apresentaram-se bastante elevadas. De salientar, que a média foi marcadamente superior ao nível da liderança, podendo afirmar-se que se trata de uma característica que os professores destacaram de forma mais consistente nestes alunos. Nas restantes dimensões, ainda que as médias tenham sido mais aproximadas, a área menos pontuada foi a criatividade, apesar de ser uma das áreas que, de forma isolada ou em necessária conjugação com outras, definem a sobredotação (Milgram, 1990; Gagné, 1993; Renzulli, 1986; 1994). Este aspeto parece traduzir ainda pouca valorização deste domínio na identificação da sobredotação, o que indica uma clara contradição com o modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986; 1994), já que nele se entende a criatividade como nuclear, como dimensão necessária (e não apenas possível) a essa definição (Morais, 2001; 2003).

Relativamente aos encarregados de educação, foram obtidas informações acerca das características dos alunos identificados e áreas de maior competência, bem como de eventuais dificuldades vivenciadas. De acordo com os resultados, as percepções dos encarregados de educação sublinharam o espírito crítico, a curiosidade intelectual, a criatividade e a elevada capacidade de memória como algo característico nos seus filhos. O rendimento académico superior face aos colegas da turma foi também quase unanimemente reconhecido. Curiosamente, apesar da totalidade destes alunos frequentar atividades extra-curriculares, a grande maioria dedica-se a atividades desportivas, enquanto uma minoria encontra-se envolvida em atividades de cariz artístico (e.g. música, dança). De salientar que nenhum destes alunos frequenta atividades extra-curriculares de natureza cognitiva (e.g., línguas estrangeiras, xadrez ou informática).

Já ao nível da precocidade da linguagem escrita, da liderança, da aprendizagem auto-dirigida, e da sensibilidade pró-social, estes aspetos não foram reconhecidos como características particularmente salientes na perspetiva dos encarregados de educação. No entanto, e em particular para os últimos três aspetos, os encarregados de educação poderão não ser os informadores mais fiáveis, na medida em que poderão não ter oportunidades de observar estas características no contexto familiar. Sublinhe-se ainda que mais de um terço destes alunos já recebeu um prémio de mérito académico, atribuído em contexto de turma ou até de escola (por bom desempenho em alguma área ou tarefa). Este aspeto é particularmente relevante tendo em conta a idade precoce dos alunos que compõem a amostra, com apenas entre 2 e 3 anos de escolaridade formal.

No que concerne às percepções parentais relativas a áreas problemáticas, a larga maioria dos encarregados de educação referiu a ausência de dificuldades significativas em termos de adaptação aos contextos escolares (pré-escolar e 1º Ciclo), de motivação para escola, ou de problemas de socialização quer com professores quer com pares. Este aspeto é particularmente relevante tendo em conta a ideia por vezes generalizada de que os alunos com sobredotação e talento apresentam dificuldades acentuadas nestas dimensões. Uma maioria muito substancial dos encarregados de educação refere a inexistência de problemas de comportamento na sala de aula, com apenas quatro crianças a apresentar dificuldades de atenção e três a apresentar comportamentos disruptivos. Finalmente, no que diz respeito às distintas áreas académicas, a Matemática sobressaiu como uma área de especial competência nestes alunos. Já a Expressão Plástica/Desenho foi a área mais frequentemente apontada como sendo de menor competência (ainda que com pouca expressão, visto ter sido apontada por menos de um quarto dos respondentes). Porém, um quarto dos encarregados de educação referiu que os seus filhos apresentavam elevada competência em todas as áreas e quase metade sublinhou que os seus filhos não têm uma área em que sejam menos competentes.

Conscientes de que os resultados encontrados neste estudo constituem apenas pontos de reflexão e análise acerca da complexa área que é o



estudo da sobredotação, pensamos que podem constituir também pontos de partida para novos trabalhos de investigação e intervenção na área, assim como obter uma compreensão suficientemente ampla de forma a adequar as respostas educativas mais eficazes (Benito, 1990).

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 43-61). Braga: ANEIS.
- Almeida, L. S., Oliveira, E. P., Silva, M. E., & Oliveira, C. G. (2000). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: Impacto de variáveis pessoais dos alunos na avaliação. *Sobredotação*, 1, 83-98.
- Almeida, L. S., Pereira, M. A., Miranda, L. & Oliveira, E. P. (2003). A investigação na área da sobredotação em Portugal: Projetos e resultados. *Sobredotação*, 4, 7-27.
- Almeida, L. S., Simões, M., Viana, F., & Pereira, M. (1996). A entrada antecipada de crianças na escola: Considerações em torno da avaliação psicológica. In L. S. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.), *Atas do 2.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Benito, Y. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.
- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings, parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies*, 11, 69-82.
- Clark, K. B. (1992). *Growing up gifted*. New York: Macmillan.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1994). *Educational psychology: Classroom connections*. New York: Merrill-MacMillan.
- Feldhusen, J. F., & Baska, L. (1989). *Identification of the gifted*. In J. F. Feldhusen, J. VanTassel-Baska & K. Seeley (Eds.), *Toward excellence in gifted*

- education* (pp. 85-101). Denver, CO: Love.
- Ford, D. Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education*, 32, 11-14.
- Frisby, C. L. (1999). Straight talk about cognitive assessment and diversity. *School Psychology Quarterly*, 14, 195-207.
- Gagné, F. (1993). Sex differences in the aptitudes and talents of children as judged by peers and teachers. *Gifted Child Quarterly*, 37, 69-77.
- Gear, G. H. (1978). Effects of training in teachers' accuracy in identifying gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 22, 90-97.
- Hallahan, D. P., & Kaufman, J. M. (1982). Exceptional children: *Introduction to special education*. NJ: Prentice Hall.
- Hishinuma, E., & Tadaki, S. (1996). Addressing diversity of the gifted at risk: Characteristics for identification. *Gifted Child Today*, 19, 20-50.
- Kerr, B. (1997). Developing talents in girls and young women. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed.) (pp. 483-497). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Marker, C. J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and a promising solution. *Gifted Child Quarterly*, 40, 41-50.
- Melo, A. S. (2007). *Contributos da avaliação psicológica para a entrada antecipada no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Milgram, R. M. (1990). Creativity: An idea whose time has come and gone? In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos por professores e psicólogos: Dificuldades na sua convergência. *Sobredotação*, 4, 91-105.
- Mönks, F. J. (1988). De rol van de sociale omgeving in de ontwikkeling van het hooghegaafde kind. Amersfoort/Leuven: ACCO.
- Mönks, F. J., & Plüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 Countries: Inventory and*

Perspetive. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.

- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, M. F. (2003). Os produtos criativos: Introdução a uma alternativa de avaliação no contexto educativo. *Sobredotação*, 4, 9-24.
- Oliveira, E. P. (2007). Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa. *Dissertação de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, E. P., & Almeida, S. (2010). Representações e práticas de professores e psicólogos no apoio aos alunos com características de sobredotação. *Sobredotação*, 11, 127-139.
- Parliamentary Assembly (1994). *Recommandation 1248 on education for gifted children*. Council of Europe. Retirado em dezembro 2007 de <http://assembly.coe.int>.
- Pereira, M. (1998). Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização. *Dissertação de Doutoramento*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, M., Seabra-Santos, M. J., & Simões, M. R. (2003). Estudos com a WISC-III numa amostra de crianças sobredotadas. *Sobredotação*, 4, 69-89.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, C.T.: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1990). Torturing data until they confess: An analysis of the three ring conception of giftedness, *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 309-331.
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: Un modelo de desarrollo para una productividad creativa. In Y. Benito (Ed.), *Intervención e investigación psico-educativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca: Amarú.

- Tourón, J., Repáraz, C., & Peralta, F. (2006). Las nominaciones de los profesores en la identificación de alumnos de alta capacidad intelectual. *Sobredotação*, 7, 7-29.
- Tourón, J., & Reyero, M. (2000). Mitos y realidades en torno de la superdotación. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Orgs.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp.19-27). Braga: ANEIS.
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.

Alberto Rocha

Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação
aneisporto@gmail.com



PISTA PROJECT: CONTRIBUTIONS TO THE IDENTIFICATION AND CHARACTERIZATION OF GIFTEDNESS IN A RISK GROUP

Ana Osório, Ema P. Oliveira, Alberto Rocha & Ana Sofia Melo | ANEIS & Universidade da Beira Interior | Portugal

Abstract: The education of gifted students has been the focus of attention and study in many countries, highlighting the need for greater investment in terms of identification procedures (Mönks & Plüger, 2005). Along with the complexity involved in identifying, we pay attention to the importance of a particular care with some risk groups, especially when these students belong to socio-cultural disadvantaged and have fewer opportunities for stimulation and learning. This paper aims to describe the process of identification adopted over a project developed in three schools in the 1st cycle of Basic Education of Porto, and characterizes the group of children identified with characteristics of giftedness and talent. At the stage of screening were evaluated 161 students from the 2nd and 3rd years of schooling, using the Coloured Progressive Matrices of Raven, the Test of Creative Thinking Torrance and the appointment of the teacher; phase identification was applied to WISC-III and scale EACCAS, filled out by teachers. We identified 28 students, 16 boys and 12 girls, who were targeted for intervention programs. It Will be analyzed the perceptions of parents and teachers about the presence of characteristics of giftedness in these students, as well as any difficulties encountered. It Will be finally explored the areas of higher and lower academic competence, thus seeking to contribute to the implementation of measures to support more effective and appropriate psychoeducational characteristics and needs presented by this group of children.

Keywords: Identification, giftedness, talent, risk groups.

O FUTURE PROBLEM SOLVING PROGRAM INTERNACIONAL (FPSPI) COMO UM POSSÍVEL INSTRUMENTO INTERVENTIVO NA SOBREDOTAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA.

Ivete Azevedo, Maria de Fátima Morais & Bonnie Cramond | Torrance Center, Universidade do Minho & Universidade de Geórgia | Portugal & EUA

Resumo: O FPSPI - Future Problem Solving Program International é um programa educativo, internacionalmente validado, visando o desenvolvimento de competências de resolução de problemas (em crianças, jovens e nos aplicadores do programa), tais como o pensamento criativo, pensamento crítico e analítico, comunicação oral e escrita, trabalho em equipa, gestão emocional e tomada de decisão. Paralelamente, promove no contexto escolar a motivação para a aprendizagem, o rendimento escolar, o papel ativo do aluno e o envolvimento da (e na) comunidade. Em termos práticos, o desenvolvimento acontece dando aos participantes oportunidades de exercitá-las competências enquanto exploram temas relacionados com o futuro. Apesar de não ser um programa de intervenção especificamente dirigido a sobredotados, internacionalmente tem vindo a ser adotado como um dos instrumentos que vão ao encontro da necessidade formativa deste grupo. Pretende-se então contextualizar e apresentar tal programa, sumariamente, sensibilizando ainda para resultados positivos da sua aplicação.

Palavras chave: Promoção da criatividade, Future Problem Solving Program Internacional, Educação, Resolução criativa de problemas

Introdução

Através da observação dos contextos atuais a nível pessoal, profissional e social, é possível prever que o futuro será caracterizado pela mudança, rapidez e imprevisibilidade. Resolver problemas de uma forma lógica será então insuficiente face a estes novos desafios, sendo a Resolução Criativa de Problemas permissora da consequente adaptação e inovação exigidas (Adams, 2006; Starko, 2010). Neste sentido, tal Resolução Criativa de Problemas é mesmo

encarada como um conjunto de competências de quase sobrevivência futura (Crabbe, 1991; Csikszentmihalyi, 2006) e a Educação não pode estar alheia a tal necessidade.

Tendo em conta a preocupação exposta, apresenta-se neste artigo um programa de intervenção que visa a promoção de competências do pensamento criativo e do pensamento crítico, através de uma abordagem futurista dos problemas: o FPSP (*Future Problem Solving Program*) criado na década de 70 por Torrance e colaboradores (Torrance, Torrance, Williams & Horng, 1978).¹ Este programa, nascido nos Estados Unidos da América, tem sido aplicado em vários países (África do Sul, Austrália, Coreia, Hong-Kong, Inglaterra, Inglaterra, Japão, Malásia, Nova Zelândia, Singapura, Tailândia, Turquia, Xangai), sendo atualmente designado por *Future Problem Solving Program International* (FPSPI) e tem sido objecto de alguns estudos recentes, nomeadamente face à população de sobredotados. Sublinhe-se, aliás, o capítulo específico sobre este programa no *Handbook on Giftedness* (Cramond, 2009). Quer-se, assim, expor aqui os principais contornos do programa (fundamentação, objetivos, conteúdos, metodologia) e sensibilizar os educadores para variáveis que tal intervenção pode rentabilizar, variáveis essas frequentemente assumidas como alvo desejável no trabalho com pré-adolescentes e adolescentes sobredotados (cf. Shavinna, 2009).

No contexto português, apesar de o Sistema Educativo reconhecer a importância da Resolução Criativa de Problemas (objectivo nuclear do FPSPI) e não só das competências convergentes inerentes ao pensamento analítico, não têm ocorrido investimentos sistemáticos e intencionais de intervenção nesse sentido no contexto formal de Educação (Morais & Azevedo, 2008). Por seu lado, noutras espaços (nomeadamente extra-curriculares), o FPSPI pode juntar-se a ferramentas que têm sido aplicadas e/ou estudadas na população de sobredotados em Portugal (eg. Antunes, 2008; Moreira & Pereira, 2004; Palhares, 2003). Este programa merece então ser escutado para poder orientar futuras práticas no nosso quotidiano educativo.

Criatividade, Educação e o Futuro

De acordo com P. Torrance “recorrermos apenas a métodos analíticos para resolver os problemas deixou de ser viável, pois os problemas são cada vez mais imprevisíveis. A nossa sobrevivência, enquanto espécie, requer adaptação às mudanças, requer criatividade” (Torrance, 2002, p.57). Não deixando o pensamento convergente de ser uma exigência na resolução de problemas atuais, estes necessitam ser olhados com perspectivas inovadoras e mesmo com a capacidade de serem previstos numa perspectiva *futurista* (Guerra & Abreu, 2005; Woythal, 2002).

A Educação precisa então acompanhar as solicitações sociais e económicas, de âmbito mais global. As novas condições da globalização e da economia liberal do final do século XX e começo do século XXI tornaram mais premente do que nunca a relação entre o futuro da Humanidade e a Educação. Olhando documentos internacionais que abordam a temática da Educação, verifica-se que o desafio é feito explicitamente nesse sentido. Como exemplo, *The Partnership for 21st Century Skills*, constituída por líderes políticos, gestores e responsáveis educacionais, e cujo objectivo é apresentar orientações de modo a assegurar que a Educação seja promotora do sucesso das crianças enquanto futuros cidadãos, afirmou através do seu Presidente Ken Kay “é chegado o momento de preparar os jovens para os desafios do séc. XXI, promovendo as suas competências de adaptação e inovação” (2006, p.10). O *National Center on Education and Economy* alertou ainda que “muitos educadores têm estado preocupados apenas em avaliar (...) a aquisição de conhecimentos diretamente relacionados com as matérias curriculares. Porém, pouco ou quase nada tem sido feito para verificar o desenvolvimento de muitas outras competências que ditarão o sucesso ou fracasso da integração dos jovens, no mundo do trabalho, do século XXI: criatividade e inovação, capacidade de utilização das ideias, a autodisciplina e organização indispensáveis para atingir o sucesso em qualquer tarefa, a capacidade para funcionar como membro de uma equipa” (Adams, 2006, p. 3).



Contudo, se tal chamada de atenção inerente ao contexto educativo se torna premente na atualidade, ela tem vindo a acontecer há décadas e chega a parecer preocupante a sua manutenção e recorrência na atualidade (Morais, 2011). Assim, já nos anos 60, Torrance afirmava “que as escolas existem para aprender (...) contudo, as escolas do futuro deverão ser concebidas não só para aprender, mas para pensar (...)” (1963, p. 35). Paulo Freire (1970, p. 15) dizia também que “educar é consciencializar” e Barron alertou para que “necessitamos de reconhecer e desenvolver criatividade na nova geração”, mas fazendo-o em 1988...

Este é então um dos principais desafios, há talvez demasiado tempo, para a Educação. Esta confronta-se com um tecido social cada vez mais exigente de adaptação à mudança e à imprevisibilidade (Beghetto & Plucker, 2006) e que “necessita e exige uma renovação de meios educativos, que integrem o desenvolvimento da criatividade, como norte e motor de novas orientações metodológicas” (De La Torre, 1995, p. 18). À escola, especificamente, tem sido pedido que assuma como função ensinar a pensar e preparar cidadãos para o futuro enquanto pessoas plenas, designadamente em termos das suas capacidades, conhecimentos e qualidades pessoais (Craft, Jeffrey & Leibling, 2007). Não se pode esquecer ainda que a escola é o local onde ocorre grande parte do processo educativo, acompanhando as pessoas ao longo da sua vida (Davis, 2004). É por isso natural que se espere do Sistema Educativo preparação para a atualidade e para o futuro, o que requer “pessoas com um perfil marcado sobretudo pela autoconfiança, independência de pensamento e ação, persistência, coragem para arriscar e habilidade em resolver problemas novos” (Alencar, 2002, p. 15), um perfil correspondente ao de uma personalidade criativa (Morais, 2001; 2011).

Há que repensar e preparar urgentemente o papel da Educação para o desenvolvimento nos alunos, não tomando somente conteúdos, não só requerendo a resolução lógica das situações, mas investindo também em competências permissoras da divergência e da inovação. Aliás, tal objectivo está traduzido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro)

onde se propõe no capítulo II, desde o Ensino Pré-escolar até ao Ensino Universitário, e em paralelo com o desenvolvimento do raciocínio, da memória e dos valores morais, o desenvolvimento da *imaginação criativa* (art. 5º- Ensino Pré-escolar), *criatividade* (art. 7º- Ensino Básico), *capacidade de adaptação à mudança* (art. 9º - Ensino Secundário) e *capacidade de inovação* (art. 11º - Ensino Universitário). Para que os alunos possam enfrentar com sucesso o futuro, necessitam, pois, de possuir uma gama *alargada* de competências que os ajude a avaliar a informação disponível, a sistematizá-la, a inová-la e a comunicá-la de um modo eficiente (Cramond, 1999). Emurge assim a importância do desenvolvimento das competências associadas à Resolução Criativa de Problemas (Isaksen, Dorval, & Treffinger, 2000) tendo os professores um papel privilegiado na implementação das mesmas (Alencar & Fleith, 2006; Conde, 2003; Sanchez, Martinez & García, 2003; Sousa, 1999) e sendo a população de sobredotados um potencial particularmente rico neste contexto (Terry, Renzulli, Cramond & Sisk, 2008).

O FPSPI: Caracterizando o desafio

A contextualização na Resolução Criativa de Problemas

Tomando o referencial teórico da Resolução Criativa de Problemas, este vai ao encontro das solicitações anteriormente indicadas (Switalski, 2003), sendo também o principal fundamento do FPSPI (Torrance, E. P., Torrance, L. P., Williams, S. J. & Horng, R. Y., 1978). A Resolução Criativa de Problemas é apresentada como o processo utilizado para a superação de obstáculos e para a realização de desempenhos inovadores através do recurso nuclear à criatividade, embora apelando-se, no mesmo processo, à simultaneidade da convergência e da divergência do pensamento (Isaksen & Treffinger, 2000). Traduz-se, então, no desenvolvimento de competências para conceptualizar, analisar, sintetizar, produzir, avaliar e comunicar informação, bem como na recolha dessa informação através de observação direta, experiência ou reflexão (Isaksen, Dorval

& Treffinger, 2000). São requeridas, neste processo, competências do pensamento criativo, mas também dos pensamentos crítico e analítico, assim como competências de comunicação e de relacionamento interpessoal (Treffinger & Young, 2002).

Na intervenção, grande parte dos exercícios que visam a aprendizagem da Resolução Criativa de Problemas, quer individuais (por exemplo, associações livres, encontro de propriedades comuns, produção de relações forçadas), quer coletivos (por exemplo, *brainstorming*, sinética, análise morfológica), são instrumentos de treino cuja finalidade consiste, além da promoção de competências específicas, em auxiliar a prática educativa no desenvolvimento do domínio cognitivo. Torrance e Meyers (1970, p. 32), por exemplo, forneceram uma perspectiva interessante sobre o conceito da aprendizagem criativa que se mantém atual face aos desafios da Educação e seus consequentes objectivos: "...tornar-se sensível aos problemas, às deficiências e falhas no conhecimento, falta de elementos, desarmonias; juntar a informação disponível; definir a dificuldade ou identificar o elemento em falta; procurar soluções, estabelecer hipóteses, modificá-las e voltar a testá-las; aperfeiçoá-las; e, finalmente, comunicar os resultados...".

Por seu lado, a metodologia de Resolução Criativa de Problemas intervém na componente afectiva da aprendizagem (Cramond, 2002; Csikszentmihalyi, 1996) incluindo a aplicação de instrumentos tais como o jogo e a simulação, metáforas e analogias, sessões de imagética e a redução de bloqueios emocionais, instrumentos que obrigam professores e alunos a explorar dimensões pessoais e interpessoais. Na passagem do nível individual para o nível grupal, esta metodologia pode favorecer bastante a mudança de atitudes e comportamentos, a manutenção da disciplina e a coesão de grupo, nas suas dimensões de motivação, negociação, comunicação e decisão (Cramond, 2006; Treffinger, 2000). Aliás, como refere Simonton (1991), criatividade e liderança são ambos processos de influência e confundem-se em muitas das suas aplicações.

As ferramentas práticas da Resolução Criativa de Problemas foram inicialmente criadas por Parnes (1967), sendo este acompanhado posteriormente por Noller e Biondi (1976), incidindo no pensamento divergente. Contudo, nos

anos oitenta, foi desenvolvido um conjunto de ferramentas cognitivas convergentes para equilibrar a forte presença das ferramentas e técnicas promotoras da divergência (Miller, Vehar & Firestien, 2001). Puccio e Murdock (1999) viriam ainda a associar, a cada passo do método intervencivo proposto, o treino de uma competência específica de pensamento. Foram também identificadas diferenças qualitativas em cada fase do processo de Resolução Criativa de Problemas, mostrando-se como a aprendizagem feita em cada uma delas contribuía para o objectivo final do desenvolvimento de competências criativas (Puccio & Murdock, 2001). Assim, a grande novidade em tal metodologia, segundo Alencar (2000), é a utilização conjugada e complementar dos pensamentos divergente e convergente em cada uma das seis etapas deste processo de resolução de problemas: Encontrar o Problema, Encontrar Factos, Definir Problemas, Encontrar Ideias, Encontrar Soluções e Encontrar Aceitação.

A Resolução Criativa de Problemas, e consequentemente o FPSPI, partem do pressuposto de que todos os problemas são solucionáveis, bastando para tal resolução, a adopção de uma atitude criativa (Fobes, 1993). O termo *problema* está, então, relacionado com qualquer preocupação, desejo ou aspiração e a *resolução* tem o sentido de modificação ou de adaptação de nós próprios ou da situação (Piirto, 1998).

Contudo, sendo uma metodologia mais explicitamente voltada para o desenvolvimento de competências criativas, é útil também na otimização de competências cognitivas em geral, ou seja, “aprender e praticar a Resolução Criativa de Problemas pode ajudar a construir as competências intelectuais e a desenvolver processos mentais que aumentam a capacidade do indivíduo para enfrentar as mudanças, quer do quotidiano pessoal, quer profissional” (Switalski, 2003, p. 6).

Os contornos do programa de intervenção

A promoção das competências de Resolução Criativa de Problemas tem sido trabalhada de uma forma sistemática, internacionalmente, em alguns



programas de intervenção (Carman, 1992; Cramond, Martin & Shaw, 1990, Dufner & Alexander, 1987; Fishkin, 1990). Várias experiências têm assim mostrado que o pensamento criativo pode ser desenvolvido (Fairweather & Cramond, *in press*; Meador, Fishkin & Hoover, 1999). O FPSPI é, neste sentido, um dos instrumentos interventivos mais divulgados e aplicados ao longo de décadas (Cramond, 2009), suscitando a sua aplicação um movimento de competição internacional, já que vários países, anualmente, concorrem com equipas de crianças ou jovens, apresentando estes um projeto criativo num concurso realizado nos Estados Unidos e chamando-se a este evento *International Conference Future Problem Solving* (www.fpspi.org).

Na década de 70, Paul Torrance e colaboradores (Torrance, Torrance, Williams & Horng, 1978), deram início ao FPSPI, cujo principal objectivo é o desenvolvimento do pensamento criativo dos participantes (em crianças e jovens, mas também nos adultos aplicadores do programa), através da abordagem de questões futuristas (Casinader, 2004; Volk, 2006). Em termos práticos, isto acontece dando às crianças e jovens, oportunidades de exercitar competências de resolução de problemas enquanto exploram temas relacionados com o futuro. Contudo, relativizando o distanciamento e a abstração que eventualmente o conceito de futuro possa suscitar, Torrance advertiu que falar de futuro deverá partir sempre do recurso aos “problemas do quotidiano. O jornal diário está repleto de ideias” (Torrance, Torrance, Williams & Horng, 1978, p. 15).

O modelo subjacente a esta intervenção traduz-se em seis passos sequenciais. Em primeiro lugar, importa a) *identificar a área de preocupação*, ou seja, definir um desafio ou problema, ainda genérico, relacionado com um contexto futurista. Nessa área de necessidades mais global, b) seleciona-se o *problema fundamental*, um problema já específico e operacionalizado. Face a esse problema, será requerida a c) *produção de ideias ou soluções*, divergentemente e sem crítica censora, mas havendo a preocupação seguinte de d) *gerar e selecionar critérios de decisão* para, da forma mais pertinente, e) *avaliar as soluções encontradas*. Finalmente, tendo-se criado um desafio e uma resposta, é f) *proposto um plano de implementação*, mostrando como na prática a solução encontrada irá funcionar na resolução do problema (Torrance, Torrance & Crabbe, 1983).

Estes passos podem operacionalizar-se em três modalidades de aplicação no concurso internacional, FPSPI. Pode resolver-se problemas da comunidade (*Community Problem Solving*), através da abordagem de temáticas como a educação, a cultura ou o ambiente. Por seu lado, há a proposta anual, a nível internacional, de temas genéricos (*Global Issues Problem Solving*), sendo os do corrente ano: tudo em um dia de trabalho, recifes de coral, direitos humanos, barreiras comerciais e indústrias farmacêuticas. Por último, o FPSPI pode desenvolver-se a partir da escrita de cenários futuristas (*Scenario Writing*). Nas duas primeiras modalidades, o programa é desenvolvido em pequenos grupos de crianças ou jovens, frequentando entre o 4º e o 12º ano de escolaridade, monitorizados por um adulto; no último caso, é individualmente que o aluno desenvolve a sua história futurista, com a ajuda do mentor, e relacionada com um dos temas propostos anualmente (Treffinger, Jackson, & Jensen, 2009).

O FPSPI decorre ao longo de um ano lectivo, iniciando-se pela formação de adultos (frequentemente professores) nesta metodologia de Resolução Criativa de Problemas. Tendo em conta que os professores passam muito tempo com as crianças e jovens, têm grande oportunidade para observá-las em situações potencialmente geradoras do comportamento criativo (Caldeira, 2006; Wechsler, 1993) e que investigações apontam para lacunas destes profissionais face a diferenças individuais dos alunos e ao ensino criativo (Azevedo, 2007; Blumen-Pardo, 2002; Patto, 1986), mostra-se muito pertinente esta fase do programa.

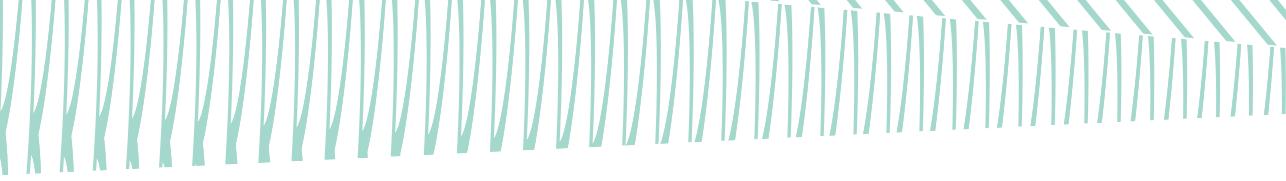
Após a adequada preparação dos adultos (coach's/mentores), estes poderão desenvolver o FPSPI com as crianças e jovens, individualmente ou em equipa (consoante a modalidade escolhida), em contexto curricular enquanto metodologia de ensino - se forem professores - ou como atividade extra-curricular (Hibel, 1991). Tal como foi sistematizado, neste processo de quase um ano lectivo, o ponto de partida será sempre a identificação de um problema/desafio, seja ele da comunidade ou a partir de uma história sobre uma temática fornecida, contendo informações reais e projetadas no futuro. Sob a monitorização dos adultos, as crianças/jovens vão então procurando, analisando e integrando informações sobre os tópicos envolvidos, colocam e avaliam al-

ternativas de resolução e, finalmente, comunicam resultados num projeto de resolução o problema. Ao longo destas fases, as crianças/jovens interiorizam um processo de Resolução Criativa de Problemas, o qual envolve a identificação de problemas, o encontro de novas soluções a partir do trabalho em grupo de pares ou apenas com o mentor, procurando-se desenvolver a criatividade e a crítica, e apelando-se simultaneamente à divergência e à lógica. Paralelamente, exercitam competências de competição e de cooperação (no caso do grupo), estando aqui em causa por exemplo a gestão do tempo e das emoções, ou a tomada de decisão. Treinam ainda competências de comunicação no contexto do trabalho de grupo e na apresentação de resultados, através de tarefas como relatórios escritos, desenhos, vídeos, entrevistas e apresentações públicas.

O FPSPI tem sido alvo de alguns estudos (Cramond, 2009; Reschke, 1991). Tem-se concluído que este programa desenvolve, nos seus utilizadores, tal como se propõe, competências ao nível da resolução de problemas, em geral, dos pensamentos criativo, crítico e analítico, em particular, e ainda competências de comunicação oral e escrita (Tallent-Runnels, 2002; Volk, 2008). Também se verifica, com a frequência do FPSPI, um aumento da motivação para a aprendizagem (Rimm & Olenchak, 1991), apetência para trabalhar em equipa e de competências de investigação (Alvino, 1993; Crab, 1989). Alguns dos participantes neste programa têm afirmado ainda que o envolvimento no FPSPI, durante a adolescência, foi uma das experiências mais estimuladoras e gratificantes da sua vida, tendo funcionado como ajuda na escolha do futuro profissional, inclusivamente na escolha de profissões desafiadoras (Cramond, 2002). Há também indícios do desenvolvimento de competências de Resolução Criativa de Problemas nos adultos aplicadores do programa (Margison, J., 2004).

Concluindo...

A Educação, nomeadamente a escola, necessita de responder ao desafio de preparar as crianças e jovens, como sendo potenciais solucionadores de problemas no futuro. Tal objectivo, no contexto atual, não é exequível sem um investimento num processo de Resolução Criativa de Problemas, isto é, apelan-



do à criatividade, à crítica e à comunicação eficaz (Cramond, 2009; Craft, Jeffrey & Leibling, 2007; Torrance, 2002). Tais competências são treináveis (Fairweather & Cramond, 2011; Meador, Fishkin & Hoover, 1999) e o FPSPI é uma ferramenta que tem dado, nos seus trinta e cinco anos de existência, provas de eficiência face ao que se propõe (Cramond, 2002; Flack, 1991; Lubart, 2001).

Vários estudos sobre o FPSPI têm sido feitos especificamente com crianças e jovens sobredotados (eg. Tallent-Runnels, 2002; Terry, 2003; Terry, Renzulli, Cramond & Sisk 2008), já que o programa visa a rentabilização de características a eles frequentemente associadas (Colangelo, N. & Davis, G. A., 2002; Reis, S., 2007; Shavinna, 2009). Torrance, não associando particularmente o FPSPI a indivíduos sobredotados, desejava fomentar nos alunos competências de resolução de problemas que os habilitasse a tomarem decisões que transformassem o seu quotidiano, mas que também pudessem contribuir para um futuro melhor como consequências do exercício de liderança. Ora, muito provavelmente, jovens sobredotados poderão vir a ser cidadãos com responsabilidades na definição de contornos quer dos valores, quer das ações, no futuro (Renzulli, 2002) e o FPSPI pode enriquecê-los nesse sentido (Rogalla, M., 2003; Tallent-Runnels & Yarbrough, 1992).

Este programa, que apela a e se constitui por desafios, está a trazer desafios também para a sua aplicação e investigação no nosso país. Apesar dos vários resultados positivos que o FPSPI tem demonstrado (Flack, 1991; Treffinger, Jackson, & Jensen, 2009) durante o processo de intervenção e no seu final (Olenchak, 1994; Volk, 2008), verifica-se ainda a necessidade de estudos robustos e sistemáticos internacionais acerca do controlo do efeito intervencional, da transferência do treino, assim como da duração do impacto deste programa, tal como ocorre com outras propostas de treino do pensamento criativo e do treino cognitivo em geral (Copley, 1997; Mumford, 2003; Nickerson, 1998). Assim, as autoras deste artigo, juntamente com colegas do Torrance Center em Portugal¹, têm aplicado e monitorizado o programa, ainda a título exploratório, e visam desenvolver investigação sobre a sua eficácia em futuro próximo. Não estando a trabalhar especificamente com sobredotados em Portugal, as autoras deixam, porém, e sobretudo neste espaço, o incentivo a que o FPSPI seja uma



ferramenta de trabalho divulgada e conhecida para poder ser aplicada e refletida (também) em tal população no nosso país.

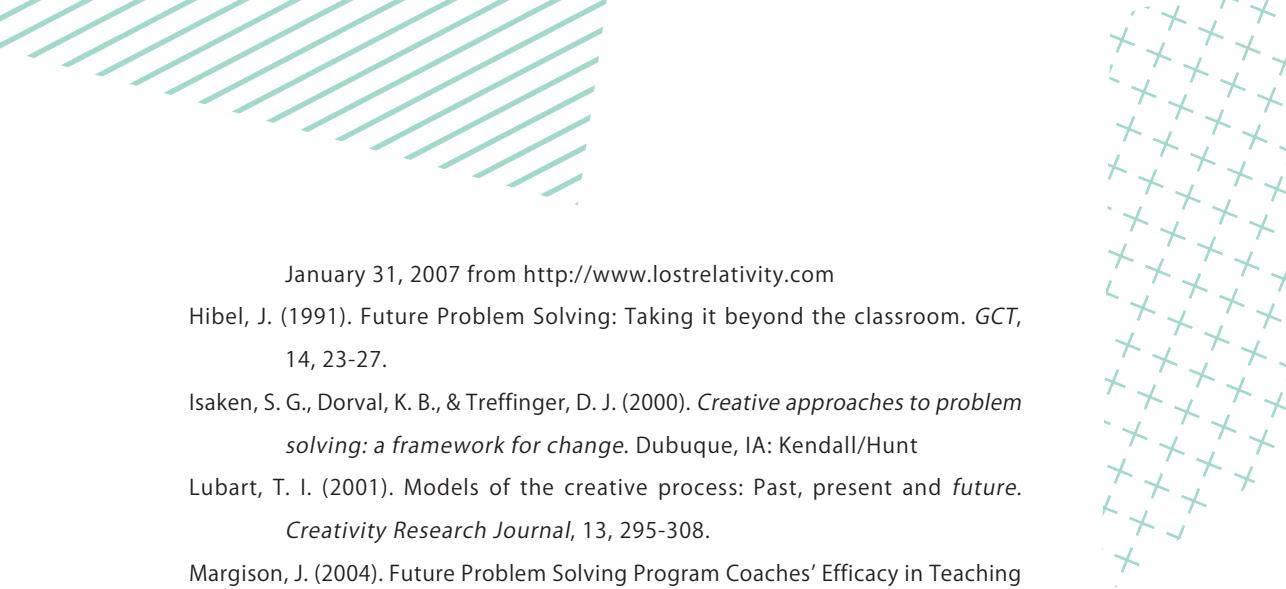
¹ www.tcpportugal.org

Referências bibliográficas

- Adams, K. (2006). *The sources of innovation and creativity*. A paper commissioned by the National Center on Education and the Economy for the New Commission on the Skills of the American Workforce, National Center on Education and the Economy.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2006). *Práticas pedagógicas que promovem a criatividade segundo professores do ensino fundamental* (Relatório de pesquisa). Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Alencar, E. M. (2000). *O processo da criatividade: Produção de ideias e técnicas criativas*. São Paulo: Makron.
- Alencar, E. M. (2002). *O contexto educacional e sua influência na criatividade. Linhas Críticas*, 8, 165-178.
- Alvino, J. (1993). Teaching our children to solve “fuzzy” problems. *PTA Today*, 18, 13-14.
- Antunes, A. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: Um estudo com jovens do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Barron, F. (1988). Putting creativity to work. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 76-98). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A., & Plucker, J. A. (2006). The relationship among schooling, learning and creativity: “all roads lead to creativity” or “you can’t get there from here”. In Kaufman, J. C. & Baer, J. (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 315 - 332). New York: Cambridge University Press.

- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a Teacher Training Workshop on Creativity, Cognition, and School Achievement in Gifted and Non-gifted Second-grade Students in Lima, Peru. *High Ability Studies*, 13, 47-58.
- Caldeira, M. J. (2006). *Desenvolvimento da criatividade em contexto escolar. Contributo para o estudo da formação contínua de professores na área da criatividade*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Carman, T. S. (1992). An investigation of the relationship between participation in the Odyssey of the Mind program and mathematical problem-solving achievement. *Dissertation Abstracts International*, 52, 4252A.
- Casinader, N. (2004). Opening the doors to a world of possibilities: Future Problem Solving - a program for all students. *Ethos*, 12, 18-21.
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (Orgs.). (2002). *Handbook of gifted education* (3a ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Conde, M. J. (2003). *Desenvolvimento da criatividade em contexto escolar: Contributo para o estudo da formação contínua de professores na área da criatividade*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Crabbe, A. (1989). The Future Problem Solving Program. *Educational Leadership*, 7, 27-29.
- Crabbe, A. B. (1991). Preparing today's students to solve tomorrow's problems. *The Gifted Child Today*, 14, 2-5.
- Craft, B. Jeffrey, M. & Leibling (2007). *Creativity in education*. London: Continuum.
- Cramond, B (1999). Creativity in the future. In M. A. Runco & S.R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. II, pp. 423-425).
- Cramond, B. (2002). The study of creativity in the future. In A. G. Aleinikov (Ed.) *The Future of creativity*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, pp. 83-89.
- Cramond, B. (2006). Creative strategies. In F. A. Karnes & K.R. Stephens (Eds.). *Practical strategies series set II*. Waco, TX: Prufrock.
- Cramond, B. (2009). Future Problem Solving in gifted education. In L. Shavinna (Ed.). *Handbook on Giftedness* (Part 2, pp. 1143- 1156). New York: Springer.

- Cramond, B., Martin, C. E., & Shaw, E. L. (1990). Generalizability of creative problem solving procedures to real-life problems. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 141-155.
- Copley, A. J. (1997). *More ways than one: Fostering creativity in the classroom*. Norwood, NJ: Ablex.
- Csikszentmihalyi, J. A. (2006). Foreword: developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. xvii -xx. New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). On Runco's problem finding, problem solving, and creativity. *Creativity Research Journal*, 9, 267-268.
- Davis, G. A. (2004). *Creativity is forever* (5th ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- De La Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada: Recursos para una formación creativa*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Dufner, H. A., & Alexander, P. A. (1987). *Effects of training in problem solving on the program solving abilities of gifted fourth graders: A comparison of the Future Problem Solving and Instrumental Enrichment Programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Fairweather, E., & Cramond, B. (2011). Infusing creative and critical thinking into the curriculum together. In R. Beghetto and J. Kaufman (Eds.) *Nurturing Creativity in the Classroom*. New York: Cambridge University.
- Fishkin, A. S. (1990). Effort of Odyssey of the Mind creative problem solving teams: Effects on creativity, creative self- concept, locus of control and general self concept in gifted children. *Dissertation Abstracts International*, 51, 135A.
- Flack, J. (1991). The Future Problem Solving experience: Ten years after. *GCT*, 14, 10-13.
- Fobes, R. (1993). *The Creative Problem Solver's Toolbox: A complete course in the art of creating solutions to problems of any kind*. Corvallis, OR: Solutions Through Innovation.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guerra, V., & de Abreu, R. (2005). Relativity—Einstein's lost frame. Retrieved



January 31, 2007 from <http://www.lostrelativity.com>

- Hibel, J. (1991). Future Problem Solving: Taking it beyond the classroom. *GCT*, 14, 23-27.
- Isaken, S. G., Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (2000). *Creative approaches to problem solving: a framework for change*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt
- Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13, 295-308.
- Margison, J. (2004). Future Problem Solving Program Coaches' Efficacy in Teaching for Successful Intelligence and Their Patterns of Successful Behavior. *Roeper Review*, 26, 175.
- Meador, K. S., Fishkin, A. S., & Hoover, M. (1999). Research-based strategies and programs to facilitate creativity. In A. S. Fishkin, B. Cramond & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Investigating creativity in youth* (pp. 389-415). Cresskill, NJ: Hampton.
- Miller, M. B., Vehar, J., & Firestien, R. (2001). *Creativity unbound*. Williamsville, NY: Innovation System Group.
- Mitra, S. K. (1980). Prefácio. In M. K. Raina (Ed.), *Creativity research international perspective*. New Delhi: National Council of Educational Research and Training.
- Morais, M. (2011). Criatividade: desafios ao conceito. In Z. Giglio, R. L. Mello, T. Nakano & Wechsler, S. (Orgs.), *Anais do I Congresso Internacional de Criatividade e Inovação - Visão e prática em diferentes contextos* (pp. 8-28). http://www.criabrilis.org.br/noticias/trabalhos_completos_i_congresso_internacional_de_criatividade_inovacao/6
- Morais, M. F., & Azevedo, M. I. (2008). Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos professores dos Ensinos Básico e Secundário (pp. 157 – 196). In M. F. Morais & S. Bahia (Orgs.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios
- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15, 107-120.

- National Center on Education and Economy. (2006). *Tough Choice or Thought Times: The Report of New Commission on Skills of the American Workforce*. Executive Summary. Retrieved January 29, 2007 from www.21stcenturyskills.org
- Nickerson, R. S. (1998). Enhancing creativity. In C. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Nogueira, S., & Pereira, M. (2004). *Sobredotação*, 5, 19 - 37
- Noller, R. B., Parnes, S. J., & Biondi, A. M. (1976). *Creative action book*. New York: Scribners.
- Olenchak, E R. (1994). *Future Problem Solving*: A sample of effects on students. *Research Briefs*, 9, 61-66.
- Palhares, C. (2003). Programa "Filosofia para crianças": Uma proposta de educar para o pensar. *Sobredotação*, 4, 109 – 118.
- Parnes, S. J. (1967). *Creative behavior guidebook*. New York: Scribners.
- Partnership for 21st Century Skills. (2006). *Young people urgently need new skills to succeed in the Global Economy*. Retrieved January 18, 2007, from www.21stcenturyskills.org
- Piirto, J. (1998). *Understanding those who create* (2nd ed.). United States of America: Gifted Psychology.
- Puccio, G. J., & Murdock, M. C (2001). Creative thinking: An essential life skill. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A source book for teaching thinking* (pp. 67-71). Alexandria, VA: ASCD.
- Puccio, G. J., & Murdock, M. C. (1999). Creativity assessment: An introduction and overview. In G. J. Puccio & M. C. Murdock (Eds.), *Creativity assessment: Readings and resources* (pp. 5-24). New York: Creative Education Foundation.
- Reis, S. (2007). No child left bored. *The School Administrator*, 64 (2). Retrieved July 31, 2008, from <http://www.aasa.org/publications/saarticledetail.cfm?ItemNumber=8205&snItem Number=950>
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84, 33-58
- Reschke, R. (1991). The Future Problem Solving Program: How and Why It Works.

- Gifted Child Today*, 14, 30-31.
- Rimm, S., & Olenchak, F.R. (1991, March/April). How FPS helps underachieving gifted students. *Gifted Child Today*, 19-22.
- Rogalla, M. (2003. Spring). Future Problem Solving Program. The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter. pp. 8-13.
- Sanchez, M. P., Martínez, O. L., & García, C. F. (2003). *La creatividad en el contexto escolar: Estrategias para favorecerla*. Madrid: Pirámide.
- Shavinna, L (Ed.) (2009). *Handbook on Giftedness* (Part 2, pp. 1143- 1156). NY: Springer.
- Simonton, D. K. (1991). Creativity, leadership and chance. In Robert J. Sternberg (Ed.) *The nature of creativity*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Sousa, F. C. (1999). *Creativity and effectiveness in teaching: Perceptions of students and lecturers of the Lisbon Polytechnic Institute (IPL)*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom - schools of curious delight*. New York: Routledge.
- Switalski, L. B. (2003). *Evaluating and organizing thinking tools in relationship to CPS framework*. New York: State University of NewYork, Buffalo State College, International Center for Studies in Creativity.
- Tallent-Runnels, M., & Yarbrough, D. (1992). Effects of the Future Problem Solving Program On Children's Concerns About the Future. *Gifted Child Quarterly*, 36, 190-194.
- Tallent-Runnels, M. K. (1993). The Future Problem Solving Program: An investigation of effects on problem-solving ability. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 382-388.
- Terry, A. W. (2003). Effects of service learning on young, gifted adolescents and their community. *Gifted Child Quarterly*, 47, 295 – 308.
- Terry, A. W., Renzulli, J. S., Cramond, B., & Sisk, D. (2008). Vision with action: Developing sensitivity to societal concerns in gifted youth. *Roepers Review*, 30, 61 – 67.
- Torrance, E. P. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota.

- Torrance, E. P. (1998). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (2002). Future needs for creativity research, training and programs. In A. G. Aleinikov (Ed.), *The future of creativity*. Bensenville: Scholastic Testing Service, INC.
- Torrance, E. P., & Myers, R. E. (1970). *Creative learning and teaching*. New York: Dodd, Mead.
- Torrance, E. P., Torrance, L. P., Williams, S. J., & Horng, R. Y. (1978). *Handbook for training future problem solving*. Athens, GA: University of Georgia, Department of Educational Psychology.
- Torrance, J.P., Torrance, E.P., & Crabbe, A.B. (1983). *Handbook for Training FPS Teams: 1983-84 Edition*. Cedar Rapids, IA: Future Problem Solving Program.
- Treffinger, D. J. (2000). Understanding the history of CPS. In S. G. Isaksen (ED), *Facilitative leadership: Making a difference with creative problem solving*. Dubuque, IA: Kendall Hunt, 35-53.
- Treffinger, D. J., & Young, G. (2002). *Building creative excellence*. Glassboro, NJ: Destination ImagiNation
- Treffinger, D. J., Jackson, J., & Jensen, B. (2009). *FPSPI: Past, present, and future*. Louisville, KY: Future Problem Solving Program.
- Volk, V. (2006). Expanding Horizons-Into the Future With Confidence!. *Roeper Review*, 28, 175-178.
- Volk, V. (2008). A Global Village Is a Small World. *Roeper Review*, 30, 39-44.
- Wechsler, S. M. (1993). *Criatividade: Descobrindo e encorajando*. Campinas, São Paulo: Psy.
- Woythal, D. (2002). Teacher, when will we ever use this? TAG News: *The magazine of the Iowa Talented and Gifted Association*, 27(3), Pull-out Section.

THE FUTURE PROBLEM SOLVING PROGRAM INTERNATIONAL (FPSPI) AS AN INTERVENTION TOOL IN GIFTEDNESS: A BRIEF PRESENTATION OF THE PROGRAM

Ivete Azevedo, Maria de Fátima Morais & Bonnie Cramond | Torrance Center, Universidade do Minho & Universidade de Geórgia | Portugal & EUA

Abstract: The FPSPI - Future Problem Solving Program International is an educational program with international validation and oriented to the development of creative problem solving skills in participants (pre-adolescents and adolescents) and mentors (adults). These skills include creative, critical and analytical thought, communication, emotions and decision making. FPSPI also promotes learning motivation and scholarly achievement through the active role of the pupils and their engagement in the community. This development of skills results from a problem solving process that challenges participants to face problems creatively and with a futuristic approach. It is not a specific program oriented to gifted people, but it has been adopted internationally as an useful tool in order to address psychological characteristics frequently related to this population. This paper will present some guidelines about foundations, goals and methodology inherent to the program and will underline some positive results of its application.

Keywords: Creativity training, Future Problem Solving Program Internacional, Education, Creative problem solving

ATENDIMENTO ESPECIALIZADO DE CRIANÇAS SOBREDOTADAS COM PERTURBAÇÃO ASSOCIADA: SÍNDROME DE ASPERGER

Judite Maria Zamith Cruz | Instituto de Educação | Universidade do Minho | Portugal

Resumo: Em colaboração com terapeutas da fala e professoras, atenderam-se seis crianças com comportamentos de sobredotação, em que se utilizaram técnicas lúdicas para a área de domínio/controlo, retomadas quando os mais pequenos demonstraram inadequação social ou inabilidade em certos domínios escolares, dito que possuam uma gama de interesses restritos e, em situações específicas, manifestem vulnerabilidade, agressividade e/ou falha de confiança.

Partiu-se da ausência de apropriação de conveniência na linguagem e ação intempestiva, para se adequarem orientações perspetivadas por Joseph Renzulli e colaboradoras (2003), dadas as potencialidades de interação, em que são conjugados, na resolução de problemas, fatores cocognitivos, entre outros, o “otimismo/pessimismo”, “coragem/falha de confiança”, “paixão por um/vários temas”, “sensibilidade humana/técnica”, “energia/passividade” e “visão de pormenor/conjunto”.

Ajudam-se crianças «difíceis» a captarem aspetos circunstanciais das suas vidas, uma opção ética para care ou solicitude (Zamith-Cruz, 2010), dito que nem todos sejamos autónomos em todas as áreas e possamos aprender a dominar-nos.

Defende-se que seja a inconsistência entre diagnósticos e a sua correção, inferior a 35% (Attwood et al., 2011, p. 167), o que leva a preferir-se a expressão “Perturbação do espectro do Autismo” (PEA), a Perturbação de Asperger, mas em anos recentes diminuiu a relutância em reconhecer o sobredotado com perturbações associadas, como PEA (Gallagher & Gallagher, 2002). Benito, 2003, 2010). São ainda pouco fiáveis e desconhecidas categorias psicológicas, para sintomas que mudam. Com caráter dimensional, em que “traços/categorias” se mesclam e substituem, para personalidades “difíceis” e estilos de aprender distintos.

Palavras chave: Sobredotação; Asperger; Psicologia; Educação; País; Psicoterapia.

Introdução

Diz-se de crianças *difíceis* que são as que se metem em brigas, são hiperativas, vivem situações de *bullying* e/ou violência, mas também que têm problemas emocionais, de oposição e comportamento. Desastradas, passam maus momentos de ansiedade/depressão, agressividade, em que quebram regras de comportamento, têm comportamento de oposição, entre outros sinais e sintomas que também passam por domínio de si mesmas.

A orientação que seguimos no Programa de Formação do Caráter, realizado em colaboração de pais e filhos *difíceis* (Zamith-Cruz, 2010) favorece o controlo/domínio de si e a diminuição de ira, quando melhore o lidar com figuras de autoridade e aprendendo-se a desenvolver amizades.

Realizámos a Investigação - Ação (Lewin, 1946; Elliott, 1991), ao longo dos últimos cinco anos, com o intuito de serem desenvolvidas competências, nos pequenos, tais como autocontrolo/domínio, realismo, superação de frustração de forma breve e capacidade de resolução de problemas sem delonga. Sobredotados nem sempre partilham com pessoas do “espelho” o que passe por *idiossincrasias* (compulsões e obsessões) e por “desafios” linguísticos e sociais (Attwood et al., 2011, p. 155).

Shelagh A. Gallagher e James J. Gallagher (2002) vieram a identificar e a distinguir pessoas sobredotadas e pessoas com a síndrome de Asperger (SA), dizendo que as primeiras possam ser socialmente “isoladas”, “independentes de pares da sua idade”, possuindo “interesses muito específicos”, utilizando “vocabulário muito avançado e sofisticado”, “compreendendo” as pessoas, ideias e *coisas*, de forma “avançada” e “complexa”. Por seu lado, em paralelo, as segundas tendem a ser socialmente “inadaptadas”, “incapazes de se relacionarem com pares da sua idade”, podendo igualmente possuir “interesses muito específicos”, sendo “hiperléxicas” e “compreendendo” as pessoas, ideias e *coisas*, de forma “sensível”, além de terem uma capacidade extrema para “memorizar”.

Outros investigadores adiante referidos são unâimes em que portadores da SA, com inteligência acima da média apresentam dificuldade na interação social, não prestando atenção a perspetiva ou ponto de vista de out-

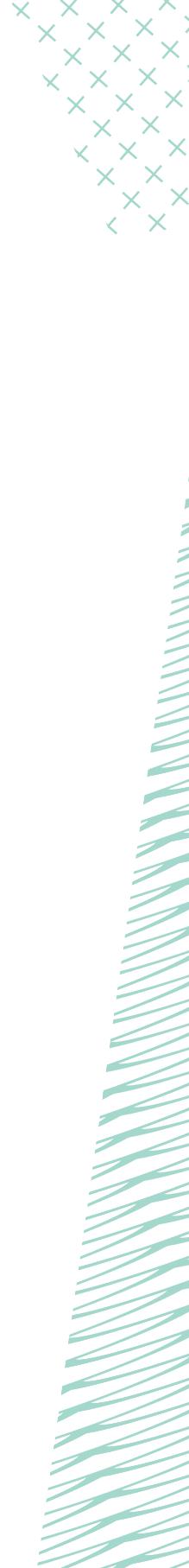


ros, além de manifesto egocentrismo e monopólio de conversações, falando e colocando questões, incessantemente. Não passa despercebida a sua precoce linguagem e construção frásica, com evidenciada fluidez verbal e grande vocabulário. Notabilizam-se por processos cognitivos e mnésicos, têm ampla base de conhecimentos, podendo focar-se intensamente em algo particular e possuem interesses absorventes, o que incorre em isolamento social, ausência de amigos e tendência para a introversão. Por conseguinte, certas características são comuns a sobredotados e nem todos os portadores da síndrome são sobredotados.

Muitas síndromes deixaram de ser observadas como mutuamente exclusivas, como por exemplo a SA, a síndrome de Tourette e a hiperatividade, além de ser focado um *continuum* e não categorias de opostos na saúde mental. Doenças e síndromes podem, então, surgir associadas a sobredotação, o que nos incita a que se coloquem regras educativas, para *todos* os meninos e meninas: Não bater, não gritar, arrumar o que se desarruma, tempo fixado para uso de computador, depois de estudo. Por sua vez, um *Asperger* ou um hiperativo tendem a ter apetência por tecnologias, o que se observa em muitas crianças inteligentes e enérgicas, para procurarem aprofundar conhecimentos. Não é bom *superproteger*, aliás, mais comum com meninos *brilhantes* e de níveis socioeconómicos “médios-elevados” e, se falamos, no masculino, é devido a prevalência superior de sobredotados e *Aspergers*, no sexo masculino.

Este é um texto dirigido a pais que gostam dos seus filhos e que gostariam que, nem em casa, nem na escola, eles fossem desajustados e irrealistas, ambicionando o que não é viável. Certas crianças sobredotadas são desarmóniosas, inadequadas e não sossegam e os adultos ficam exaustos, sem terem noção de razões para rebeldia, desafio de autoridade ou oposição. Outras, sobretudo na escola, ficam atrofiadas, têm outros interesses e está-lhes limitada a descoberta de capacidades. Podendo ser alunos ímpares, não se adequam e manifesta-se o desajustamento, a irquietude ou hiperatividade, além de passarem por mal-educadas em casa.

Introduzimos esta temática ampla com uma história do pedopsiquiatra Richard A. Gardner que acredita que as crianças devam ser educadas de



forma “realista”, ao contrário de serem enganadas e se venham a enganar sobre si mesmas. Enganamos o nosso *cérebro lógico*, quando fazemos o que não deveríamos fazer (amuos, asneiras, brigas, uso de *palavras feias*, pontapés...), quando o atacamos continuamente, com *negações e racionalizações*, impedindo ações ajustadas a problemas de relação e a problemas educativos.

No seu livro *Dr. Gardner's stories about the real world*, publicado em 1983, Gardner conta que, certo dia, um menino chamado Pedro foi com o seu macaco visitar um laboratório dum cientista, onde encontrou uma máquina que, a troco de moedas, dava bananas. Os dois, o Pedro e o Bongo, o seu macaquinho, gostavam muito de bananas e, como junto da máquina estavam espalhadas muitas moedas, começaram a tirar bananas da engenhoca.

No dia seguinte, o cientista queria realizar uma experiência e, quando chegou, viu que não tinha bananas. Mais tarde, o macaco foi lá de novo, mas quando chegou junto da máquina, não saia uma única banana, acabando por se ir embora. O menino fez o mesmo e também foi à máquina, nesse dia e, como a máquina estava vazia, não saiu nada.

O Pedro «não se rendia, com tanta facilidade». Depois de meter muitas moedas na máquina, começou a arreliar-se e a gritar, a dizer *nomes feios* e a dar pontapés na máquina.

Em termos educativos, os pais tinham sido “permissivos” e “pouco firmes”? “Desautorizados” e “ambivalentes”? Convém distinguir, primeiro, que os comportamentos inadequados do herói - Pedro - se separam do seu valor enquanto ser humano. Em certas ocasiões, ele podia não ser bem comportado e fazer asneiras, o que não significa que fosse uma criança “má”. Crianças de quem se diz serem “más” ficam afetadas em dois domínios complementares: conceções de serem competentes, para múltiplas áreas (e que se desenvolvem ao longo da infância); valor pessoal percebido, passando a pensar que “não prestam mesmo para nada” (Kamins & Dweck, 1999).



Fúria de dominar e aprender a dominar-se

Fúria de dominar é uma expressão de Helen Winner, quando se refira a crianças muito inteligentes, que não necessitam de serem “empurradas” numa ou em várias áreas, podendo dar o exemplo de um rapaz que goste tanto de tocar piano, que o faça muitas horas por dia. Não precisa de “incentivo”.

Na psicologia, entende-se por domínio/controlo uma «sensação interna de controlar a capacidade de compreender, integrar e responder com eficácia a circunstâncias e meio» (Shapiro, 2002, p. 212). Fator de motivação intrínseca, o domínio é uma condição para ser-se bem-sucedido na aquisição de conhecimento.

Por sua vez, na prática, a autoregulação (o saber dominar-se) é agilizada de vários modos, para o manejo adequado de emoções, mas evidencia-se, por um lado, na tomada de consciência da relação entre emoção, cognição e comportamento e, por outro lado, nas estratégias de *coping/enfrentamento* e capacidade de gerar emoções positivas. As atividades escolares realizam-se melhor, quando sejam implicadas essas competências e conhecimentos, por estudantes cujas aptidões sejam potenciais e as atitudes podem mudar. Defende-se, por conseguinte, que a criança faça mais *por sua conta* do que quando seja “empurrada”, o que nem sempre é o caso, na escola, além de novos pais necessitarem de prescrições de disciplina “positiva”.

Quando pais ou filhos se controlem mais (se dominem), deixam de “dar mais e pedir menos”, também, em condições de baixa motivação pessoal e falha de propósito ou intenção em ser bem-sucedido, por exemplo, na escola. Por sua vez, como será enunciado, quando se dê a possibilidade a filhos de estabelecerem as suas finalidades/objetivos, estar-se-á a “dar-lhes” autocontrolo. De acordo com Martin Seligman, o psicólogo que enfatizou a noção de «desânimo aprendido», quando se ofereça a crianças modos de dominarem os seus meios, estar-se-á a transmitir-lhes melhor as nossas expectativas. Pode ser dado o exemplo de se pedir à criança para procurar a resposta, em vez de lha fornecer, o que lhe ensina a confiar nas suas capacidades e iniciativas. Nessa aceção, depreende-se que a decisão por si mesmo tomada e a perseverança são

de valor no alcance de resultados satisfatórios. Assim sendo colocado, dominar novas capacidades é mais produtivo do que fornecer a sensação de domínio, para “melhorar a autoestima positiva”, por elogio repetido, sem realização de algo mesmo muito difícil.

Intencionalidade na intervenção centrada em fatores cocognitivos

Filhos que se centrem somente nos seus “éxitos” não foram orientados para a cooperação e ajuda a outros, tendo que aprender a viver menos, segundo a pressão gerada por pais que peçam “excelentes” notas. Entre outros fatores cocognitivos, alude-se a “sensibilidade humana”, segundo Joseph Renzulli e colaboradoras (2003).

Quando desenvolvemos um programa de formação do carácter - consciência social (Zamith-Cruz, 2010), com intenção *psicoeducativa*, tivemos os objetivos globais de controlo da impulsividade, de experiência de imaginação, de diferenciação do *outro* e de aquisição de individualidade. Na conceção do Programa inculcou-se uma finalidade da *psicoeducação* - ensinar que o desenvolvimento se processa, em três níveis: cérebro/mente, pessoa (com os seus valores) e sociedade em que viva. Sabe-se que temas selecionados, para procedimentos de resolução de problemas, são promotores do desenvolvimento cognitivo. Nessa posição de informação científica, explicou-se que qualquer que seja o potencial do aluno, crendo-se ser «mediano» e não se esperando obter uma classificação mais elevada, ele terá um esforço menor, consciente ou inconscientemente. Outro conhecimento é que não se preocupa tanto com “metas irrealistas” quem se coloque a aprender, estando motivado, intrinsecamente.

Ao longo do trabalho empírico, prolongado no tempo (2006-2009), os objetivos específicos foram os seguintes: (1) Educar, prevenindo perturbações psicológicas decorrentes de condutas de risco; (2) Conjugar fatores educativos indissociáveis na formação do carácter - afeto, conduta e cognição; (3) Responder a perguntas de crianças; e (4) Avaliar/intervir, nomeadamente, na sua ansiedade, mediante a utilização de histórias e de um questionário.

Procurou-se maximizar o potencial imagético dos portadores de SA, experimentando falar e jogar com palavras, escrever e desenhar temáticas impregnadas por meio sociocultural e económico, sendo as suas questões escutadas e respondidas, como será exposto em Congresso.

Atividades-modelo do Programa de Intervenção na consciência social

Elencaram-se as propostas de trabalho psicossocial, nos quatro domínios didáticos interligados: afeto - M I, conduta - M II, cognição - M III e consciência social - M IV. Por exemplo, o segundo Módulo (M II) é orientado no sentido de mudança do comportamento. No primeiro jogo - 4^a atividade-modelo de M II, pede-se a crianças que contem até 10, expirando intensamente, ao mesmo tempo que se incutiu a ideia de não lutarem com colegas, por se imaginarem «tartarugas a entrarem nas carapaças», o que exercita o processar duma mensagem no cérebro para moderar as catecolaminas (adrenalina, noradrenalina, dopamina...), substâncias químicas que aumentam a excitação ligada à agressividade. Com essa técnica de relaxamento, se são hiperativas e com «problemas de atenção», ensinou-se a pais que as crianças beneficiam, bastando 15 minutos diários, em que se conta de 1 a 10, intercalado de uma exalação profunda e relaxamento dos braços e das pernas. Para aqueles/as com comportamentos francamente inadequados, foram necessários mais passos na técnica de relaxamento e repetição continuada. Outra ajuda fácil e eficaz é o jogo cooperativo, com aquisição de resolução de problemas interpessoais. Um exemplo é o 3º jogo de conduta - 6^a atividade-modelo - M II, em que se utiliza um tabuleiro, como o «Jogo da glória» (Shapiro, 2004, pp. 172-177). Dos 8 aos 12 anos, para 2 a 4 jogadores, o material é, para além do tabuleiro (simples, com sorrisos em certas casas e com pontos de interrogação, em outras casas, mas não todas), dois dados, quatro peões, 100 fichas, cartões com perguntas e uma folha com as seguintes regras: Cada jogador coloca o seu peão na casa «saída»; o mais novo começa por lançar o/s dado/s e, se o peão fica na casa com um ponto de interrogação, apanha um cartão com uma pergunta e responde, rece-

bendo uma ficha, se a resposta for adequada (se o seu peão fica na casa com cara sorridente, recebe duas fichas); o jogador que lança os dados é o seguinte em idade, move o peão e responde a pergunta; quando algum jogador atinge a casa «chegada», o jogo termina, sendo o que somou mais fichas a ganhar. Quais são perguntas possíveis dos cartões (pp. 175-176)? «*Por que é tão importante ser honesto? Diz uma regra importante da tua casa. O que é que fazias se visses alguém a roubar doces numa loja? Por que é importante ter bons modos ou boas maneiras?*». No módulo III (M III - área cognitiva), aprendeu-se a lidar e a resolver problemas, forma consistente de se procurar ser feliz e bem-sucedido, por esforço, empenho e motivação. O 1º jogo cognitivo (10ª atividade-metodo - M III) consiste em estimular o gosto pela leitura - uma «biblioterapia». Essa é uma ajuda na interpretação de significados por leituras, o que é outro tipo de modelagem positiva de heróis de histórias. As crianças acreditam nas narrativas e devemos agir como modelos positivos. Segue-se um «jogo de histórias», um 2º jogo cognitivo (11ª atividade-metodo - M III), baseado na imaginação e que leva a recompensa do esforço e fantasia criativa. São necessários os seguintes materiais: Cartões com início de histórias «*Conta uma história sobre...*»; 100 fichas; duas caixas de sapatos de criança (uma com fichas pequenas; outra com os cartões) e outras caixas pequenas com «surpresas». Mete-se a mão na caixa dos cartões e tira-se um, sem ver. Quando seja o/a mais pequeno/a iniciar o jogo, ajuda-se. No final, recebe duas fichas e pergunta-se o significado da história, o seu ensinamento. Quando capte a «moral da história», ganha outra ficha, a terceira. Com nove fichas, fecha os olhos e tira uma prenda da «caixa das surpresas». As histórias podem ser gravadas, importando aperceber: Qual é a atitude do herói (ou do coprotagonista); como se resolvem os problemas; e que valores são representados na história. Não nos preocupando em fazer uma narração «perfeita», dão-se sugestões de Shapiro (2004, p. 204), adaptadas e traduzidas, para efeito de inícios aos temas: «*Conta uma história sobre alguém que está triste, porque não tem amigos; ...alguém que gosta de ler; ...um animal perdido; ...um passeio a um parque de diversões; ...alguém que é despedido do trabalho; ...descobrir um tesouro perdido...*». Metade dos temas convém serem positivos e divertidos e a outra metade reportar-se a problemas. É frequente

que os que tenham atitudes negativas construam histórias em que acontecem coisas “más”, mesmo quando a frase inicial tem sentido positivo, sendo o inverso para crianças com atitude positiva.

Outras ações empreendidas passaram pelo «ensino» aos pais de formas de disciplina positiva e de como “larem” os sonhos dos filhos. No que se refere a professores, ensinou-se como ajudam a superar a ansiedade, interpretando pistas não-verbais.

Para o explicitar, define-se a disciplina “positiva” por vários procedimentos, em que se criam regras e limites claros, para serem respeitados. Foi pedido a crianças para escreverem regras e as colocarem numa parede do quarto. Aos pais foi pedido que dessem sinais e advertissem os filhos, quando eles começassem a “portar-se mal”. Essa foi a maneira entendida mais eficaz de ensino de autocontrolo. Definiu-se também ser o comportamento “positivo”, quando fosse reforçado o bom comportamento, com afeto e elogio, e insistiu-se muito para ser ignorado o que pudessem ser “chamadas de atenção”.

Metodologia de investigação

Posto que a falta de sentido, para o que se aprenda, torna difícil o que seja ensinado e aprendido, o que se fez é uma investigação *emancipatória* de crianças de 8-9 anos de idade. Realimentaram-se esperanças e mudanças, quando se partiu do trabalho com elas, professores, técnicas de terapia da fala e pais. Ao longo da Investigação-Ação, planeou-se, agiu-se e formulou-se uma descrição e interpretação/*análise de dados*, estabeleceu-se o que Gallagher (1992, p. 157) conotou como uma *troca*: investigadora-intervenientes diretos.

Grupos de estudo

O grupo é constituído por 6 crianças *difíceis* (8-9 anos), em idade escolar, 1º ciclo do ensino básico, a viverem na zona Norte de Portugal. Foram referenciadas sobredotadas, na escola, com ou sem frequência de Programa de Enriquecimento da ANEIS.

Procedimento de avaliação subjetiva informal e de interesses na SA

Realizou-se uma avaliação/intervenção detalhada e intensiva, prolongada no tempo. A orientação que seguimos junto de pais e filhos (Zamith-Cruz, 2010) favorece o controlo/domínio de si e a diminuição de ira, quando melhore o modo de *coping* com figuras de autoridade e aprendendo-se a desenvolver amizades.

Uma das crianças, *Manuel*, com 9 anos, era muito bom aluno na escola, mas não tinha motivação. Pai psicólogo e mãe professora favoreceram o limitado entusiasmo pela escola (de que ouvia falar com frequência). Não se tratava de não querer aprender. *Manuel* lia tudo sobre “guerras, futebol, Geologia e ficção científica”. A professora pensava que ele poderia “ser melhor”, a atender aos seus conhecimentos especializados. Nomeava os nomes de jogadores e clubes, posições e vitórias. Não sabia “a época histórica dum evento nacional”, “nunca acertava na primeira pergunta de Estudo do Meio” (no 2º trimestre do ano) ou no “tema da semana”. *Manuel* via mais de 12 horas semanais de televisão (*Family Guy, American Dad*) e, enquanto nos mostrava o jogo *Super Mario* que jogava na consola, não deixou que mexêssemos, nas coleções de desportistas, consola e computador. Por seu lado, outro colega da mesma idade, *Francisco*, pretende vir a praticar *downhill*, a escalar no gelo e a dedicar-se ao alpinismo. Aprende guitarra e aprecia “improvisar”, como nas bandas *Megadeth* e *Metallica*. *Maria* mostrou-nos, logo com interesse, as suas *Polly Pocket* e os *Littlest Pet Shop*. Adorava a cantora Beyoncé e era apreciadora do *Disney Channel*. Noutro contexto, encontrámos *Odete* a ler “Uma viagem ao tempo dos

castelos”, depois de ter estudo informática no Magalhães e de “dançar”. Um outro rapaz, *Saul*, apreciava mais a música Pop, os *Green Day*, mas talvez ainda mais o compositor Carl Czerny (1791-1857), conhecendo todas as composições/ études para piano do menino-prodígio. António apreciava, isolado, jogar *online* com o pai e, na *Play Station*, gostava muito do jogo *Pro Evolution Soccer* e do jogo *Call of Duty*, desenvolvido em ambiente de guerra. Os posters do quarto eram dos *Metallica* e contava ser militar, mas de forças especiais.

Depois do primeiro contato, realizámos o preenchimento de questionário de comportamentos da criança com pais (Achenbach, 1991), em que forma registados perturbações (brigas, desobediência, discussão tida por frequente, medos, perfeccionismo...) e problemas psicossomáticos, como alergia e asma. Utilizámos critérios de diagnóstico de SA, com base nas escalas de avaliação (*rating scales*) de investigadores (Tony Attwood, Peter Szatmari, Christopher Gillberg), para elaborarmos uma ficha de verificação (*checklist*): (1) *Associação de Psiquiatria Americana* (APA – DSM-IV, 1994; APA - DSM IV – TR, 2000, edição Portuguesa 2002, pp. 70-84); (2) Organização Mundial de Saúde (WHO – ICD - 10, 1992); (3) M. S. Garnett e Tony. J. Attwood (1995); (4) Peter Szatmari (1989, 1991; citado por S. Ehlers & C. Gillberg, 1993; Szatmari, 2004); e (5) Christopher Gillberg (1991, 1995, 1998); Gillberg & Coleman (1992).

Procedimento de orientação junto de pais

É em casa que se constroem expectativas para a vida, pelo que se contou a pais que, em diferentes culturas, os interesses e as expectativas são distintos (Stevenson et al., 1986, pp. 693-699): mães japonesas e chinesas tinham mais elevadas ambições do que americanas e salientavam a educação, no quotidiano. Ao contrário das americanas, essas ambições eram “interiorizadas” nas respetivas atitudes para com a escola. As primeiras eram mais realistas, não lhes bastando elogiar e favorecer a “autoestima” (sentido de confiança), que, em excesso, não parece adequada. O elogiar não pode continuar a chegar ao ponto de diminuir a autoconfiança.

No ambiente escolar mais competitivo, as crianças sofrem deceções e caberá a mães e pais, com “autoridade”, expressarem em ações, o quanto valorizem, nomeadamente, o sucesso escolar. A ação é mais do que palavras “didáticas”, que transmitem um reflexo cultural.

Como mostrar o que se valoriza e se ensina em casa, além do que se ensine na escola dos filhos? Estabeleceu-se criar uma hora de leitura, à noite, além de se prescreverem outros procedimentos: (1) Jogos fornecidos (como o *Scrabble*), aliando capacidades verbais e raciocínio; (2) Leitura de jornais e discussão de eventos da atualidade; (3) Diálogo do que foi aprendido na escola, mas também do que foi perguntado (pensados modos de seguir assuntos escolares por pais); (3) “Férias em família”, com visitas regulares a museus, bibliotecas e lugares de interesse histórico; (4) Ensino de prioridade/urgente no estudo, anterior a interesses por programas de televisão, música, dança e lazer; (5) Subscrição/empréstimo de revistas infantis e livros, que são vendidos a preços muito reduzidos; (6) Visita a lugar de trabalho dos pais ou a outros contextos profissionais, do interesse da criança; e (7) Aprendizagem durante o Verão, seguindo-se os programas culturais, de biblioteca, acampamento e outros projetos, a que demos supervisão.

Nesse sentido de incentivo, no primeiro encontro com os pais, foi pedido que tivessem com os filhos, “um “tempo especial”: Dedicarem-lhes 20 minutos, 2 a 3 vezes por semana, um tipo de atenção que foi chamada de «positiva» e que traduziria interesse, aceitação e entusiasmo, em ausência de juízo e avaliação, com as prescrições seguintes: (1) Elogio só de condutas adequadas, com sinceridade e rigor, sem adulação excessiva; (2) Demonstração do seu interesse, participando com eles em jogos fornecidos ou atividade não estruturadas, descrevendo-nos (semanalmente) o que observavam no tempo de jogo e o que sentiam na atividade.

Pedimos a todos que não dessem “ordens” e não deixassem de explicar razões para “um não”. Explicou-se que a educação de filhos seja de acordo com o que sejam as nossas expectativas e, nesse sentido, deve falar-se com os mais novos de valores e normas, em termos dos motivos por que são importantes. Esclareceram-se os pais de que devam prevenir “problemas”, antes que eles

ocorram, porque decorrem de sinais explícitos e de estímulos identificáveis. Um “mau comportamento” é anunciado por sinais e foram fornecidos exemplos.

Quando um limite ou uma norma fosse ultrapassada (deliberadamente ou não), o castigo foi-lhes dito dever ser imediato, não muito depois da ocorrência, porque se deva ser coerente e fazer o que se disse que se faria. Mas quando fosse necessário castigar, incentivou-se a que o castigo devesse ter relação com a regra não cumprida, em atenção à sua dimensão real de gravidade.

Pensando que não nos sintamos de igual modo cómodos com todas as técnicas disciplinares que se apliquem, dividimo-las e escrevemo-las, para os pais: (1) “Dar uma reprimenda/sermão” (quando seja uma fala a criar uma imagem negativa à criança, a sua evasão ou, até mesmo, o seu justo ressentimento); (2) Arcar com “as consequências naturais” (estratégia em que os filhos sofrem os efeitos lógicos da má conduta, percebendo assim o quanto a regra seja importante); (3) Exigir “correção dupla” (produzindo uma rápida mudança de comportamento), pedindo-se para repetir segunda vez o comportamento, mas corretamente; e (4) Impor um “sistema de pontuação”, quando se ganharam pontos, por condutas positivas, claramente explicadas. Nesse último procedimento, depois de algo recebido (um ponto), imediatamente ou mais tarde, são somados os pontos (até a um certo limite de pontuação), dito que “maus comportamentos” impliquem serem retirados pontos.

Análise de dados

Aos 5 anos, foi-nos dito que a linguagem das seis crianças não apresentava um qualquer desvio significativo, ainda que pudesse ter conversações desajustadas aos temas evocados (perturbações semântico-pragmáticas), prosódia (entoação) peculiar, pedante ou excêntrica, com um timbre, ritmo ou entoação invulgares.

Os quatro rapazes e as duas raparigas isolam-se, como foi dito, ou brincam sem colegas, tendo os seus próprios jogos pessoais, músicas e interesses particulares e/ou pouco comuns. Por exemplo, uma menina vai para a bib-

lioteca da escola e um rapaz aprecia estudar e jogar, em casa e na sala de informática, preferindo ambos assumir papéis passivos de observadores. Os outros quatro participantes são ativos, intervenientes, melhor dito, são extremamente competitivos com colegas, não em matérias escolares “chatas”.

Na ficha de verificação de SA, realizaram em pequenos ou realizam ainda, estereotipias motoras e/ou vocais, ou seja, movimentos ou sons repetidos, rítmicos, por vezes confundidos com tiques: *flapping* (abanar) mãos ou cabeça; sapateado; meter as mãos nas orelhas; fazer movimentos com os globos oculares; puxar as orelhas…

Se a professora, do 2º ano, “brincasse” com o *Francisco* por andar à roda, correr em círculo, balancear-se ou executar maneirismos ou gesticular com os dedos, ele recusava-se a ir à escola no dia seguinte. Um problema associado de SA e hiperatividade foi observável no rapaz: roda objetos (rodas dos carros, bolas, lápis…); corre sem sentido; torce objetos; andou em bicos de pés, em pequenino; imitava os sons de animais ou de máquinas; imitava as vozes dos desenhos animados… Costuma enrolar o seu cabelo, quando lhe dizem para estar sossegado. Sossegado fica com o jogo *Popville*, em que da casa chega à construção de cidade. Desenha um comboio, com uma qualidade excepcional de pormenores, como no modelo do jogo *Popville*.

Quando os conhecemos, individualmente, dois dos rapazes, *António* e *Manuel*; fixaram-nos intensamente, aproximam-se muito, sendo os seus gestos desajeitados, quando manifestassem a intenção de colaborar. As suas expressões faciais eram pobres.

Nas fotografias, “tenso”, *António* mostrou-se a jogar computador e, em casa, *playstation*. Faz jogos durante muito tempo e segue a tal ponto as regras, que a mãe nem pode participar, porque as quebraria. Como a sua professora disse que “não iam à casa de banho, durante o tempo da aula”, foi para casa com muita necessidade de ir à casa de banho, mas não foi capaz de pedir à professora para ir ao sanitário.

A professora de *António* pede desenho a lápis, para poder ser apagado e ele realiza sempre o desenho com caneta. No ano transato, 3º ano, como ele não utilizasse a cor, a docente da sala disse-lhe para dar tonalidades com ca-

neta, o que já aceitou de bom grado. Por seu lado, *Manuel*, sem amigos, quis já convidar para os seus 8 anos «todos», sem distinção, quando a mãe lhe explicou o ritual no «aniversário». Não tinha ligado à data ou não «encaixou» o que seja uma festa de anos e como as coisas são organizadas.

Às duas meninas, *Maria* e *Odete*, ser-lhes-á indiferente a influência das colegas, para modas e, a primeira, menciona não se sentir confortável com botões e laços. Em regra com linguagem monótona, com precisão excessiva de cada sílaba, a *Maria* explicou, como se de um jogo sonoro se tratasse, que costumava fazer ligações (*cair –ir; comer –er...*). Na escola, «prende os lábios», fala muito baixinho, quando lê. Em pequena, tinha *O Alphab'art*, para descobrir nos desenhos as letras do alfabeto.

Odete gosta de andar à roda e faz uma dança, em que se abana. Eles gostam que os colegas brinquem de certa maneira, colocando imposições peculiares, não convencionais, durante as brincadeiras ou jogos.

Quando mostre dificuldade na interiorização de regras sociais, um dos rapazes, *Saul*, quando as apreenda, cumpre-as com rigidez exagerada. Quando teve de realizar os *deveres*, pedidos pela professora, pensou não poder ir a aula de Inglês, que colidia com o horário prévio para estudo relativo a outras disciplinas. Leva a sério uma regra: não se pode esquecer (e preocupa-se) em tirar o casaco na escola, lembrado por professora. Sabe ter de dizer «bom dia» e a mãe lembra-lho, o que repete, depois dela.

Tanto *Manuel* como *Francisco* interrompem as professoras, durante a apresentação das “matérias”, “umas 30 vezes”. Em cinco minutos, *Manuel* torce e desfaz a borracha, guarda pontas de lápis e, em casa, *Francisco* revolta-se por receber sempre “a mesma resposta”, sinal de que não está a ser ouvido pelo pai. Quer “justificação para tudo”, disse-nos a mãe. *Manuel* gosta muito de desenhar, recortar papéis de milimétricos com tesoura e colar. Não tendo decorado a tabuada, imposta pela professora, escreveu “ $3 \times \dots = \dots$ ”, de modo tridimensional, mas sem valores e sem resultados.

Três dos rapazes nunca perdem um ou outro programa de televisão, desde pequenos, ficando muito aborrecidos por não poderem assistir, quando haja um motivo inesperado. *Saul* utilizou tardivamente pronomes pessoais e o

seu discurso é repetitivo, quando nos fale da história da música e da vida do pianista Carl Czerny. Quando lhe foi pedido para completar frases, com início fixado, não cumpriu e elaborou histórias como segue: (1) "Se eu fosse um plástico..." - "Era uma vez um menino muito mal-educado, atirava papéis para o chão, fugia da escola etc... Um dia esse menino fugiu da escola e foi para as montanhas, lá deitou um papel de chocolate e um bocado de plástico e ouviu um ruído... vou transformar-te num boneco de plástico..."; (2) "Se eu fosse um relógio..." - "Era uma vez um menino que não gostava da vida e fugiu de casa... E o menino desobedecendo ao pobre fugiu nessa direção. E lá encontrou um relógio..."

Finalização de procedimentos e discussão final da Investigação-Ação

Mediante observações, autorelatos e meios de diagnóstico/intervenção suprarreferidos foi possível conhecer as crianças. Os participantes disseram apreciar ou quererem ter certas profissões e aprenderam que também outras pessoas superaram limitações: atores (Cher; Tom Cruise), desportistas (Magic Johnson), entre outros, que também se distinguiram, tendo problemas na escola.

Acordou-se e escreveu-se ser preciso estudar, ter sucesso escolar efetivo, quando se aprenda, nas cinco áreas-chave: (1) Ter paciência (saber esperar o que lá vem, saber esperar a sua vez...); (2) Alcançar situações de oportunidade, para fazer algo "bem feito" (como quando se aprenda a andar); (3) Achar a educação com sentido, além dos próprios interesses, mas de acordo com estilos de aprendizagem distintos (explicitados); (4) Esforçar-se, com persistência, para atingir metas, como "ser cientista" ou "militar"; e (5) Enfrentar e superar o fracasso, com brevidade, sendo dados exemplos.

Foram interpretados indicadores não-verbais, mas de mal-estar na criança *difícil*. Utilizou-se um questionário, que abrange itens para os dois domínios: Características das histórias (contadas ou escritas) e sintomas observados. São sintomas as queixas físicas frequentes (dor de estômago ou de ca-

beça, cansaço...), a recusa ou evitamento da escola, de amigos e das atividades comuns, o aumento de atividades de «escape/evitamento» (como ver televisão, ininterruptamente), os tiques nervosos (como tirar cabelo) ou beliscar-se. Tomaram-se em atenção aqueles/as cujas histórias cumpriram critérios narrativos: (1) relatos negativos ou pessimistas; relatos breves e/ou sem mensagem/significado; relatos cujos heróis, se saíam mal nas aventuras; relatos com envolvimento sombrio e triste; relatos em que raramente eram resolvidos os problemas; relatos cuja «moral da história» indicasse que o herói (ou outros) fosse uma «vítima».

Ensinaram-se valores com histórias de paciência, amabilidade, respeito pelas diferenças (cultura, ascendência étnica/raça, género feminino, idade, homossexualidade, deficiência física e/ou mental...), aceitação da pessoa diferente, persistência após frustração. Justificou-se a pais, que, depois dos 6 anos, se «pratiquem» valores (sociais e humanos...) e comportamentos ajustados, mediante narrações e jogos. Mostraram-se programas escolares dedicados à formação do carácter – uma alfabetização emocional que previne problemas psicológicos, valorizando a lealdade, o respeito, a responsabilidade, a preocupação com outros e a cidadania.

Defende-se que investigadores explanem o que *digam* sobre a educação, mas também digam o que *fazem* nos contextos de aula (Day, 2001, p. 51) ou noutras ambientes. Quando os docentes sejam confrontados a concretizarem inovações (mas em que refletam), serão professores autoreguladores, também *práticos* que investigam e aprenderão ao longo da vida.

Melhorou-se a *qualidade da ação* (Elliott, 1991, p. 69; Somekh, 1992; Somekh, 1988, p. 164), gerando-se *teorias da ação* que incluem «uma crítica do papel do contexto escolar, ao condicionar e modelar essa mesma ação» (Carr & Kemmis 1986). «Porque se estuda?» A ênfase dominante é em ter (sucesso na escola, diploma, emprego, dinheiro, casa, barco...), em detrimento do conhecimento do *ser-com-outros*. Nas intervenções realizadas, não se privam os atores de aquisição de significado – razões para aprender a conviver, para aprender a partilhar.

Referências bibliográficas

- Achenbach, T. M. (1991) *Integrative Guide to the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles*. Burlington, Vermont: University of Vermont.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (1994) *DSM-IV Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) - DSM – IV – Test Revision (2000). Diagnostic and statistical manual for mental disorders. 4th Edition, text review (TR). Washington, DC: APA (edição Portuguesa *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores, 1ª Edição Portuguesa, 2002).
- Attwood, T., Faherty, C., Wagner, S. (2011). *Asperger no feminino*. Lisboa: Verbo Babel.
- Benito, Y. (2003). Superdotación y trastornos asociados: Transtorno de Gilles de la Tourette. In J. Alonso, J. Renzulli & Y. Benito (Eds.), *Manual internacional de superdotados: Manual para profesores y padres* (pp. 89-113). Madrid: EOS.
- Benito, Y. (2010). *Superdotación y Asperger*. Madrid: Editorial ESO.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Ehlers, S., & Gillberg, C. (1993). The epidemiology of Asperger syndrome: A total population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 1327-1350.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes & Philadelphian: Open University Press.
- Gallagher, S. A. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany: State University of New York Press.
- Gallagher, S. A., & Gallagher, J. J. (2002). Giftedness and Asperger's syndrome: A new agenda for education. *Understanding our gifted*, 14(2), Winter

2002. Boulder: Open space communications.
www.openspacecomm.com <http://www.our-gifted.com/>
(pesquisa acessível em 24 de julho de 2011).
- Garnett, M. S., & Attwood, A. J. (1995). The Australian Scale for asperger's syndrome. Comunicação apresentada na *National Autism Conference*, Brisbane, Austrália.
- Gillberg, C. (1991). Clinical and neurobiological aspects of asperger syndrome in six family studies. In Uta Frith (Ed.), *Autism and asperger syndrome* (pp. 122-146). New York: Cambridge University Press.
- Gillberg, C. (1995). *Clinical child neuropsychiatry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillberg, C. (1998). Asperger syndrome and high-functioning autism. [Review] *British Journal of Psychiatry*, 172, 200-209.
- Gillberg, C., & Coleman, M. (1992). *The biology of the autistic syndromes*. 2nd Edition. New York: Mackeith Press, Cambridge University Press.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Development Psychology*, 35, 835-847.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Sociological Issues*, 2, 34-46.
- Renzulli, J., Sytsme, R., & Berman, K. (2003). Ampliando el concepto de superdotación de cara a educar líderes para una comunidad global. In J. Alonso, J. Renzulli, & Y. Benito (Eds.), *Manual internacional de superdotados: Manual para profesores y padres* (pp. 71-87). Madrid: EOS.
<http://www.gifted.uconn.edu/oht/ohgraph.pdf> (pesquisa em 29 de setembro de 2011)
http://www.halfhollowhills.k12.ny.us/uploaded/PDFs/DI_Pdfs/Day_2/renzulli.pdf (pesquisa em 29 de setembro de 2011)
- Shapiro, L. (2002). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid: Suma de Letras.
- Shapiro, L. (2004). *El lenguaje secreto de los niños: Cómo comprender lo que tus hijos intentan decirte*. Barcelona: Urano.
- Somekh, B. (1988). "Action-research and collaborative school development". In:

- R. Mcbridge (Ed.), *The in-service training of teachers*. London: Falmer Press.
- Somekh, B. (1992). Inhabiting each other's castles: Towards knowledge and initial growth through collaboration. *Educational Action-Research*, 2, 3, 357-382.
- Stevenson, H., Lee, S. & Sigler, J. (1986). Mathematics achievement of Chinese, Japonese, and American children. *Science*, 231, 693-699.
- Szatmari, P. (2004). A mind apart: Understanding children with autism and asperger syndrome New York: Guilford.
- WHO - World Health Organisation (1994). *International classification of diseases*. 10th Edition. Geneva, Switzerland: World Health Organisation.
- Zamith-Cruz, J. (2010). Educação do carácter, no sentido de bem-estar subjectivo: Um programa de relações humanas para crianças. In M. Gonçalves, C. Morais & J. Lopes (Orgs.), *A sexualidade e a Educação para a Felicidade* (pp. 209-228). Braga: Faculdade de Filosofia – Universidade Católica Portuguesa.



SPECIALIZED CARE FOR GIFTED CHILDREN WITH ASSOCIATED DISORDER: ASPERGER DISORDER

Ivete Azevedo, Maria de Fátima Morais & Bonnie Cramond | Torrance Center, Universidade do Minho & Universidade de Geórgia | Portugal & EUA

Abstract: In Collaboration with speech therapists and teachers, six gifted children has been attended, in which we used techniques for the recreational area on the field / control, that were resumed when the little ones showed social inadequacy or inability in some school areas, said that have a restricted range of interests, and in specific situations they had express vulnerability, aggression and /or lack of confidence.

The starting point was the lack of ownership of convenience in intemperate language and action, to fit the guidelines of Joseph Renzulli and his collaborators (2003), given the potential for interaction, in which are combined in problem solving, cognitive factors, among others the "optimism / pessimism", "courage / failure of confidence", "passion for one / several issues", "human sensitive / technical", "energy / passivity" and "vision of detail / set".

"Difficult" children are helped to capture situational aspects of their lives, an ethical option for care or concern (Zamith Cross, 2010), said that not all are autonomous in all areas and we can learn to master us.

It is argued that it is the inconsistency between diagnostics and its repair been less than 35% (Attwood et al., 2011, p. 167), which leads to prefer the expression "Spectrum Disorder of Autism" (ASD), to Asperger's Disorder, but in recent years the reluctance in recognize gifted children with associated disorders has been reduced, such as SAP (Gallagher & Gallagher, 2001). Benito, 2003, 2010). They are still unreliable and unknown the psychological categories for symptoms that change. With dimensional character, "features / categories" mingle and substitute for "difficult" personalities and different styles for learning.

Keywords: Giftedness, Asperger, Psychology, education, Parents, Psychotherapy

EMOÇÕES E SOBREDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

Sara Bahia | FPUL & IEUL & ANEIS Lisboa | Portugal

Resumo: A riqueza emocional dos sobredotados obriga a um apoio específico ao seu desenvolvimento sócio-emocional de forma a potenciar as características de sobredotação e a proporcionar-lhes um crescimento equilibrado e harmonioso. A literatura e a observação revelam que o perfeccionismo e a sensibilidade exacerbada que lhes são característicos provocam algumas dificuldades ao nível emocional e também social. Este artigo pretende aprofundar o conceito de emotividade na sobredotação e mostrar como os contextos de educação formal e não-formal podem intervir neste domínio. São propostas grandes linhas orientadoras para uma actuação mais eficaz por parte da escola e também programas de enriquecimento e outros contextos não formais de forma a colmatar algumas das lacunas desenvolvimentistas com que muitos sobredotados se confrontam. É apresentado o exemplo de dois programas da ANEIS que têm como objectivo central proporcionar apoio ao nível emocional.

Palavras chave: Criatividade, Educação artística, Educação emocional, Educação não formal, Inteligência emocional

Introdução

Emoções e sentimentos afectam e são afectados por processos cognitivos, do mesmo modo que a cognição é afectada pela emoção. Para Damásio (1999), as emoções e os sentimentos são indispensáveis para a racionalidade na medida em que a sua ausência pode destruí-la. Contudo, com demasiada frequência em múltiplos contextos “as emoções não entram porque se podem revelá-las aos outros”. Muitos sectores da sociedade industrializada privilegiam a razão, sobrevalorizando a dimensão cognitiva em detrimento da emo-

cional (Sharp, 2001). Nestes sectores inclui-se a educação em contextos formais que muitas vezes se mostrou excessivamente racionalista, normalizadora e castradora dos afectos. Não obstante a persistência da recusa em aceitar a emoção como um campo de reflexão educativa fundamental, a investigação tem mostrado que uma “cabeça fria” sem emoção não produz necessariamente os comportamentos mais adequados. Na realidade, numa cultura que aclama a razão, a literacia emocional é ainda muitas vezes vista como uma tarefa ingloria, senão mesmo impossível (Sharp, 2001), o que dificulta não só a educação emocional como também o desenvolvimento de competências emocionais como a leitura, compreensão, expressão e gestão das emoções por parte de crianças, adolescentes e adultos.

Ao longo do desenvolvimento vamos desempenhando um «papel de vida» determinado de forma mais ou menos clara (Adler, 1927/1946). A sua persecução depende não só da cognição mas também da emoção. A realização equilibrada deste papel de vida depende de todas as experiências sociais e culturais que o reforçam ou, pelo contrário, o orientam numa direcção menos adaptada.

Alguns referenciais teóricos sobre emoções

A literacia emocional constitui, assim, uma necessidade na medida em que permite reconhecer, compreender, gerir e expressar adequadamente as emoções e ser-se emocional e socialmente inteligente. A inteligência emocional é uma ferramenta do pensamento que permite compreender e expressar emoções, assimilá-las e raciocinar sobre elas, potenciá-las, regulá-las e gerí-las não só em relação ao próprio mas também aos outros (Salovey & Mayer, 1989/1990). A inteligência social constitui um meio de realização e de desenvolvimento pessoal que possibilita o estabelecimento e a manutenção de relações sociais saudáveis e refere-se aos valores como altruísmo, compaixão, preocupação e compreensão presentes na interacção social. A inteligência social é uma ferramenta que permite moldar o comportamento e o funcionamento

do organismo, através do poder da interacção social na influência do humor e da química cerebral (Goleman, 2006). Este conceito abre uma nova perspectiva sobre as relações sociais, mostrando que valores como altruísmo, compaixão, preocupação e compreensão podem ser desenvolvidos.

Definidas por Averill & Nunley (1992) como estados internos que fogem ao controlo pessoal (passividade), que envolvem julgamentos avaliativos (subjectividade) e que não são totalmente explicáveis através da lógica (não-racionalidade), as emoções expressam-se por impulsos e possuem intensidades diferentes (Goleman, 1995). A sua etimologia (E – moção) salienta o poder motivador e a necessidade de materialização da expressão das emoções. Como salientam diversos autores, as emoções implicam intencionalidade (e.g. Freeman, 2000) e tem uma função comunicativa (e.g. Oatley & Johnson-Laird, 1987). Ao gerar ideias, acções e reacções podem transformar-se em sentimentos “nobres” e em virtudes desde que sejam trabalhadas, equilibradas e bem orientadas (Goleman, 1995).

De acordo com Cummings, Braungart-Rieker, & Du Rocher Schudlich (2003) as emoções têm três funções: compreensão, comportamento e gestão. A compreensão emocional refere-se ao discernimento das emoções do próprio e das emoções dos outros (Saarni, 1999), bem como ao reconhecimento de padrões e o seu julgamento. Esta compreensão implica uma interacção constante entre processos afectivos e cognitivos (Ackerman, Abe & Izard, 1998). O comportamento emocional consiste na demonstração de sentimentos e na expressão das emoções experimentadas. A gestão emocional, também referida como auto-regulação, reporta-se ao controle emocional e depende da identificação, utilização, compreensão e gestão das emoções. Esta permite modular, controlar ou reduzir a características temporais e a intensidade de uma emoção (Saarni & Crowley, 1990). Algumas teorias sobre as emoções centram-se mais nos aspectos de regulação, outras nos processos de activação. Para algumas teorias as emoções precipitam os acontecimentos enquanto que para outras as emoções são causadas pelos acontecimentos, dando uma ênfase diferente ao que é causa e consequência.

Caracterizados pela passividade, subjectividade e não-racionalidade

(Averill & Nunley, 1992) os estados internos que constituem as emoções são fundamentais para o desenvolvimento equilibrado e harmonioso de qualquer criança, adolescente ou adulto, como é o caso dos sobredotados.

Emoções na sobredotação

A reflexão acerca da relevância das emoções no bem estar humano e na persecução do papel de vida é fundamental no domínio da sobredotação. Neste caso concreto, a dinâmica da riqueza emocional dos sobredotados que é responsável pela sua força, pode também constituir um impedimento à expressão do seu potencial. O conhecimento da vivência emocional dos sobredotados pode constituir uma importante ferramenta para a promoção do seu bem estar.

A emotionalidade dos sobredotados explica muitas das características e dos comportamentos que a literatura tem elencado como associados à sobredotação. Esta constitui uma dimensão importante da sobredotação e por isso foi desde há muito ponderada, mesmo que de forma implícita, na sua definição. Eckhaus (1996) considera a sobredotação como um jogo de orquestração entre percepções, cognições, afectos, atitudes, crenças, motivações, valores e conhecimentos, realçando a dinâmica entre cognições e emoções. Renzulli (1978) perfectiva a dimensão motivacional e criativa como duas componentes determinantes da sua definição. A criatividade é parte integrante da sobredotação e por isso o conceito de emoção criativa de Averill & Thomas-Knowles (1991) pode clarificar a compreensão da dimensão emocional dos sobredotados. Assim, emoção criativa consiste na capacidade para experimentar e expressar combinações de emoções originais, adequadas e genuínas através de comportamentos criativos (Averill & Thomas-Knowles, 1991). Estas combinações podem explicar muitos dos comportamentos associados à sobredotação.

A literatura refere, também, uma dissincronia entre as diferentes facetas do desenvolvimento dos sobredotados (e.g. Terrassier, 1981), nomeadamente, entre a dimensão cognitiva e a sócio-emocional, em grande parte ex-

plicada pela particularidade das suas características emocionais. De entre as características associadas à capacidade intelectual encontram-se a argumentação excessiva e resistência a instruções, expressa numa “vontade forte” (e.g. Butler-Por, 1993; Neumester, 2004; Reis & Renzulli, 2004; Silverman, 1994). Muitos sobredotados sentem-se incompreendidos o que pode gerar sentimentos de inferioridade e de rejeição. A investigação refere, ainda, uma certa impaciência em relação aos outros e também frustração por esperar pelos outros que parecem não ser tão rápidos em termos de raciocínio e nalguns casos mesmo intolerância e aborrecimento, o que pode conduzir a problemas de alienação e de solidão. Contudo, a característica que resalta com mais frequência é a preocupação com questões éticas que faz os sobredotados sofrerem com o sentido de se ter sido injustiçado, o que, de acordo com alguns autores, pode levar depressão existencial (e. g. Neumester, 2004).

O perfeccionismo característico da sobredotação leva o sobredotado a questionar o seu valor próprio bem como o valor dos outros e a tomar as críticas como pessoais. Estes sentimentos podem levá-los a evitar a assunção de riscos, a recusar experimentar e nalguns casos a retirar-se ou não partilhar e comunicar (e.g. Alencar, 2001). Por seu turno, a sensibilidade exacerbada pode aumentar o inconformismo, o excesso de auto-crítica e uma baixa auto-estima bem como sinais de depressão, ansiedade, irritabilidade, hostilidade, comportamento agressivo, impulsividade e défice de atenção (Alencar, 2001; Colangelo & Assouline, 2000; Reis & Coach, 2002). Todas estas características conduzem também a uma baixa resistência à frustração, considerada por alguns investigadores como uma característica muito frequente (e.g. Alencar, 2001). No entanto, todas estas características confluem numa outra com uma forte carga emocional: a sensação de que se é diferente dos outros, o que conduz a algumas dificuldades acrescidas em termos de desenvolvimento da inteligência social.

Segundo Piechowski, (1991) a emocionalidade dos sobredotados pode ser explicada pela teoria da desintegração positiva de Dabrowski's (1964) que explica que o processo que move o desenvolvimento destas crianças e adolescentes consiste numa série de desintegrações e reintegrações que resultam



numa mudança radical no modo como a pessoa se vê a si e ao mundo. Essa desintegração positiva motiva o sobredotado a ter um desempenho cada vez mais elevado e enfatiza o altruísmo e a moralidade que também lhes é característico dada o seu sentido de Bem e de Mal.

De acordo com Mönks (1992) a sobredotação resulta de uma dinâmica entre a inteligência, motivação intrínseca e criatividade (Renzulli, 1978) a partir da interacção entre sobredotado, família, escola e pares. Estes sistemas de influência acabam frequentemente por não apoiar o sobredotado de forma a potenciar o seu desenvolvimento quer pelas expectativas excessivas que colocam nele quer pelo desequilíbrio das relações interpessoais (e.g. Alencar, 2001). Por seu turno, a dissincronia entre o desenvolvimento intelectual e emocional gera tensões e desajustamento. Quanto maior essa dissincronia, maior a probabilidade de problemas de ajustamento de ordem social e emocional (e.g. Coleman & Cross, 2000). Como refere Silverman (2002) a expectativa dos adultos de que os sobredotados deverão apresentar comportamentos típicos de uma criança mais velha, gera insatisfação e irritação de ambas as partes pois esses comportamentos ocorrem com uma frequência menor do que a esperada.

Terrassier (1981) refere que as expectativas demasiado elevados funcionam como um “efeito de pigmalião negativo”. Ao não terem uma ideia realista do potencial real do sobredotado, os adultos passam a esperar sempre dele um desempenho muito acima, o que dificulta em muito a expressão do seu potencial. De forma ambivalente, a família exacerba ou nega as características de sobredotação, veiculando expectativas parentais demasiado elevadas em relação ao desempenho académico ou demasiado baixas em relação às outras esferas do desenvolvimento (Alencar, 2007). Estas atitudes inconsistentes podem gerar alguns conflitos familiares e, consequentemente, pouco apoio, segurança e compreensão das necessidades da criança ou jovem. Acresce ainda que a necessidade de ser aceite pelos pares leva ao disfarce do potencial intelectual superior, levando o sobredotado a apresentar um rendimento aquém das suas possibilidades (Alencar, 2007). A par da família e dos pares, a escola e outros contextos educacionais influenciam o desenvolvimento dos sobredotados.

Emoções e sobredotação em contextos educacionais

Todas as experiências educativas intencionais, independentemente da formalidade do contexto onde ocorrem, contribuem para a construção do papel de vida e para a adaptação pessoal, cultural e social. Qualquer contexto educativo, formal ou não-formal, visa educar pessoas que pensem bem acerca de si, que consigam atingir os objectivos que se determinam e estabelecer relações próximas e construtivas com os outros, e ainda, que tirem prazer da vida (Papalia, Olds & Feldman, 1998).

O sistema educativo estruturado e obrigatório que caracteriza a educação formal desempenha um papel central na formação integral das crianças e dos jovens, moldando o desenvolvimento para “melhor” e privilegiando os grandes pilares educacionais do saber, saber fazer, saber estar e saber ser (Delors, 1996). A nível mundial, nacional e local as escolas procuram garantir e aprofundar a cultura humanística, artística, científica e tecnológica, desenvolver capacidades de expressão e comunicação e a sensibilidade ética e estética e capacidades de inovação e de análise crítica (e.g. LBSE, 1986). A escola é, por excelência, o local onde se veicula o conhecimento do mundo. A educação formal proporcionou ao longo dos séculos, em particular do último, inúmeras mais-valias a todos os cidadãos nomeadamente pela oportunidade de aquisição de conhecimentos e competências acessíveis a todos, bem como a exposição a valores democráticos. Sem ela a evolução da sociedade teria certamente sido diferente, mesmo que tenha relegado as emoções para um segundo plano.

O espaço à emoção em contextos de educação formal pode ser dado através da educação emocional específica ou transversal que, segundo Gottman & DeClaire (1997), inclui a compreensão das emoções, o reconhecimento da emoção como uma oportunidade de intimidade e orientação; e ainda, uma série de técnicas que passam pelo ouvir com empatia e legitimar os sentimentos dos alunos, ajudá-los a verbalizar as emoções. Impor limites e ajudar a encontrar soluções para os problemas. Como refere Goleman (1995), enriquecer o desenvolvimento emocional permite conhecer as emoções e os pensamentos que lhes estão associados, lidar com as emoções tornando-as apropriados às

situações, colocar as emoções ao serviço de uma meta., reconhecer emoções nos outros e, ainda, gerir os relacionamentos inter-pessoais, permitindo, assim, desenvolver o conhecimento de si e o conhecimento dos outros. Um clima propício à expressão emocional é o clima criativo que apoia a expressão de ideias, a percepção da criatividade, respeita o interesse pela aprendizagem e a autonomia e estimula a produção de ideias (Fleith & Alencar, 2005).

Porém, ao ser estruturada por normas etárias a escola acaba por não motivar muitos dos seus alunos sobredotados, não reconhecendo o seu talento e inibindo a expressão do seu potencial. Como refere Guenther (2001) um talento não reconhecido é um talento desperdiçado. Para além disso, para muitos sobredotados, o ambiente académico é pouco estimulante com um excesso de exercícios repetitivos (e.g. Reis & Renzulli, 2004). Alencar (2007) salienta que a escola centra quase exclusivamente os métodos de ensino no professor e assenta no pressuposto de que todos os alunos devem aprender ao mesmo ritmo e da mesma forma, apresentando uma certa rigidez de conteúdos, uma tentativa de “normalização” das aprendizagens e pressão para o conformismo. Contudo, a uniformidade nos objectivos, nos conteúdos, na avaliação e nas expectativas é contraproducente (Eisner, 2008). A homogeneização “enforma” os educandos (Sternberg & Lubart, 1991) no sentido de não valorizar devidamente a individualidade e especificidade de cada um. Aliadas a estes constrangimentos, as baixas expectativas do professor deixam transparecer uma cultura “anti-intelectual”, que tantas vezes insiste em negar a sobredotação (Alencar, 2007). A agravar, a exaltação da razão e do conhecimento por parte dos contextos de educação formal não deixam muito espaço para a educação emoção e o sentimento. Na realidade, muitos organismos responsáveis pelo acesso e melhoria da educação, como a Unesco, reconhecem que a educação formal pode limitar o desenvolvimento pessoal ao impor o mesmo modelo cultural e social a todas as crianças e jovens (Delors, 1996).

Reconhecidos como um forma de colmatar algumas carências inerentes à sociedade actual (Fordham, 1993), os contextos de educação não formal ganham cada vez mais espaço na sociedade actual. Como referem Hargreaves & Fullan (1998), a geografia da aprendizagem não se restringe exclusivamente

à escola. Aprende-se a saber, a saber fazer, a saber estar e a saber ser em contextos de educação não-formal. Esta é definida como qualquer tentativa educacional organizada, sistemática e permanente que se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino, eprivilegia objectivos do saber estar e fazer (Fordham, 1993), contribuindo de forma decisiva para o saber ser. Uma das suas particularidades reside no facto de satisfazer, por inerência, as necessidades dos seus educandos. Por isso, tem necessariamente de ser flexível em termos de tempo, espaço e actividades (Fordham, 1993). Privilegia o conhecimento de si através do confronto com os outros e o mundo, sem descurar o conhecimento dos outros e o conhecimento do mundo.

Os contextos de educação não-formal têm vindo a desempenhar um importante papel de mediação cultural e a influenciar o desenvolvimento pessoal dos seus participantes. Uma das grandes vantagens oferecidas é a possibilidade de interactividade patente em muitas actividades de índole cultural, científica e artística. Este tipo de actividades fomenta uma série de valores éticos, bem como a cidadania, a sustentabilidade, a inclusão, a participação e o intercâmbio entre pessoas e grupos (COMEM, 2008). Uma das mais valiosas condutas na sua especificidade é a promoção da criação de significados com base na identidade pessoal e cultural (Silverman, 1995) e a maximização de aprendizagens a todos os níveis (Engeström, 1987). Na medida em que permitem uma mediação activa do conhecimento e da sua expressão constituem oportunidade de transformação pessoal e de desenvolvimento do pensamento estético e crítico (e.g. Housen, 2001). Estas experiências estimulam conjuntamente a representação do conhecimento através de diferentes suportes - linguístico, plástico ou cinestésico – o que possibilita a co-criação dos universos pessoais, como sugere Eisner (1985).

Dois exemplos de enriquecimento emocional

Tal como outros contextos de educação não-formal, os programas de enriquecimento para sobredotados constituem uma dinâmica de exploração,

experimentação, interpretação e atribuição de significados que possibilita a potenciação do desenvolvimento em todas as suas múltiplas esferas. Os programas de enriquecimento da ANEIS Lisboa e da ANEIS de Torres Vedras procuram ir ao encontro das necessidades específicas e únicas dos seus participantes, ajudando-os a compreender que eles não são e simultaneamente são "diferentes" (Bahia & Trindade, 2011; Trindade, 2011). Os participantes são crianças e pré-adolescentes entre os 6 e os 12 anos com características de sobredotação, ou seja, com uma capacidade intelectual e criativa superior, envolvimento no conhecimento e interesses muito diversificados e também uma riqueza emocional nem sempre adaptativa por se sentirem diferentes dos outros, o que gerar nalguns participantes algumas dificuldades acrescidas em termos interacção social. De entre estas necessidades encontram-se o apoio emocional aos momentos em que estes se sentem incompreendidos e a possibilidade de reflexão e expressão da preocupação com questões éticas que lhes é característica.

Ambos os programas procuram ser um espaço de experimentação e expressão de combinações não só de ideias como também de emoções originais, adequadas e genuínas através de comportamentos criativos (Averill & Thomas-Knowles, 1991), promovendo, assim, a emoção criativa. As actividades propostas incidem em experiências de descoberta desafiantes e criativas nos domínios da arte, da ciência e da tecnologia que fomentam um sentimento geral de satisfação e também de sucesso na realização de tarefas dando, no entanto, espaço para a assunção de riscos e oportunidades de erro de forma a que os participantes possam lidar com a sua frustração num clima emocionalmente seguro. A resolução criativa de problemas a partir de uma grande variedade de materiais e de recursos possibilita a construção em grupo (ou individual) de produtos que podem ser levados para casa ou que podem ser vistos pela comunidade envolvente, como é o caso da casa da árvore da ANEIS de Torres Vedras.

Os programas foram construídos de forma a amparar a dissincronia entre as diferentes facetas do desenvolvimento dos sobredotados na medida em que as actividades são flexíveis, indo ao encontro da necessidades não só dos grupos como de cada um dos participantes. A flexibilidade advém, por um lado, da constituição multi-etária dos grupos. Um grupo com crianças de dife-

rentes idades implica necessariamente a persecução de um projecto planeado, realizado em pequenos grupos, com base numa abordagem construtivista, possibilitando que todos construam conhecimento e produtos que suscitem o seu interesse e os responsabilizem pela sua execução. Os defensores de grupos educativos multi-etários (e.g. Gutierrez & Slavin, 1992; Stone, 1995; Veenman, 1995) advogam que estes reflectem os padrões da sociedade também ela constituída por diferentes faixas etárias. Por um lado, a proximidade com realidade possibilita o desenvolvimento de competências como a paciência, a empatia, a preocupação pelos outros, a cooperação, importantes para o desenvolvimento emocional e a colaboração com os outros, todas elas competências que possibilitam a expressão do potencial dos sobredotados. A entreajuda permite-lhes aprenderem e resolverem problemas uns com os outros e ensinarem-se uns aos outros. Por outro lado, as idades diferentes obrigam a que as actividades sejam planeadas em função das necessidades de cada um, adequando-as ao seu nível de desenvolvimento. Por outro lado, ainda, os pequenos grupos que trabalham num projecto específico apresentam necessidades capacidades e interesses equitativos. Um programa multi-etário favorece também o respeito e a valorização das diferenças individuais num clima não ameaçador e não competitivo, ou seja, emocionalmente seguro para crianças perfeccionistas. A heterogeneidade incentiva a escolha das tarefas em termos de interesses e de competência e proporciona também um maior desafio e autonomia. Ao mesmo tempo, por terem idades diferentes, os participantes tendem a não se comparar com os outros, podendo assim desenvolver sentimentos de auto-eficácia e, em simultâneo, um sentido crítico, onde pode haver espaço para a argumentação e expressão de uma “vontade forte” (e.g. Neumester, 2004). Incentiva-se, deste modo, o respeito pelas diferenças, a paciência em relação ao desempenho dos outros e encontra-se razão para esperar pelos outros. Pretende-se promover ferramentas que permitam aos participantes lidar com perfeccionismo característico da sobredotação e compreender o seu valor próprio bem como o valor dos outros. Em síntese, promove-se o conhecimento de si e dos outros.

Os fundamentos teóricos dos programas de Lisboa e de Torres Vedras têm como referencial não só as teorias da sobredotação e da criatividade, como

também os princípios da Educação Artística de Eisner (2008) e os conceitos teóricos sobre a emotionalidade. Ao integrar o sentimento e o pensamento tornando-os inseparáveis, a educação artística ensina novos paradigmas que promovem a capacidade para tratar mensagens conflituosas, fazer juízos na ausência de regras, lidar com a ambiguidade, e fabricar soluções imaginativas para os problemas, tudo condições prementes para que os mais novos possam lidar com a incerteza do futuro. Segundo Eisner (2008) o desenvolvimento do sentir emocional que as artes proporcionam permite modificar o sentido da actividade, consentindo que as sensibilidades flexibilizem o processo e que se experimentem múltiplas relações enquanto se trabalha e que estas sejam julgadas e avaliadas. Este processo ajuda os participantes sobredotados a confiarem nas suas emoções e julgamentos e a apreciarem as consequências das suas escolhas, a revê-las e, se necessário, a fazerem novas escolhas. O decurso da acção pode sugerir fins, ou como Eisner (2008) lembra, a acção torna-se um fim flexível em função da oportunidade com base na emergência das novas relações sugeridas pela acção. A educação artística também promove não só a atenção aos detalhes e às nuances, mas também às configurações. Como refere Eisner (2008) permite focar o individual e ao mesmo tempo concentrar a atenção em padrões mais latos. O facto de uma parte não poder ser substituída por outra promove a atenção ao particular. A abertura à incerteza, a exploração e a descoberta são facilitadas na medida em que não se pretende relacionar conhecimentos de uma forma proposicional. Eisner (2009) defende que os limites do conhecimento não são definidos pelos limites da linguagem, ou seja, o conhecimento é tácito. Esta é, aliás, uma diferença paradigmática entre a declaração de significados característica do pensamento dito científico veiculado pela educação formal e a expressão do significado frequente no domínio das artes e facilitada pelos contextos não-formais. Estes possibilitam a exploração das possibilidades do meio, dos materiais, dos recursos e de formas e conteúdos que são inseparáveis. As novas possibilidades de representação estimulam as nossas capacidades imaginativas e geram explosão de emoções e experiências inovadoras que possibilitam um verdadeiro envolvimento na actividade (Eisner, 2008).

De entre os referenciais da educação emocional os programas procuram alcançar uma maior clarificação emocional (Gohm, 2003) e o reconhecimento e controle emocional (e.g. Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1989/1990). Adoptando a terminologia de Salovey & Mayer, 1989/1990), durante as actividades os participantes procuram compreender e expressar emoções, assimilá-las e raciocinar sobre elas, potenciá-las, regulá-las e geri-las não só em relação ao próprio mas também em relação aos outros, ampliando mais uma vez o conhecimento de si e dos outros. Na medida em que cada grupo funciona como uma equipa, facilita-se o estabelecimento e a manutenção de relações sociais saudáveis e valores como altruísmo, compaixão, preocupação e compreensão presentes na interacção social (Goleman, 2006).

Em ambos os programas, em ambientes físicos bem distintos, uma sala de aula num complexo universitário urbano e uma pequena escola desactivada no meio do campo com vista para o mar, procura-se começar por uma fase de concentração nas emoções, em que cada coordenador lança algumas ideias para a sessão e ouve as expressões emocionais a ela associadas, dando espaço para a interesses ou situações particulares e procurando chegar a um equilíbrio emocional, Neste espaço, as emoções entram e ao serem reveladas envolvem mais os participantes na actividades. O envolvimento na tarefa é geralmente realizado em pares ou pequenos grupos, mas se algum participante preferir investir a sós, também pode. Uma série de voluntários (estudantes universitários ou adolescentes e pais) procuram estar próximo, verificando como as frustrações vão sendo resolvidas ou como contornar a eventual recusa em experimentar. Estas tarefas exigem um aprofundamento e desafio do conhecimento, a assunção de riscos, e, ainda, visualização e aplicação prática do conhecimento, que exigem a expressão e o controle das emoções. No final, encontra-se sempre tempo para a disseminação para que haja comunicação de perspectivas, apresentação e síntese dos processos e produtos realizados e a sua análise crítica, levando à valorização das características únicas de cada um e à partilha de emoções.

A eficácia de ambos os programas tem vindo a ser avaliada ao longo dos anos lectivos a partir de uma *checklist* de emoções referidas pelos participantes, da observação dos monitores e de entrevistas com participantes, pais

e monitores. No último ano (2010/11), os 18 participantes nomearam mais emoções no final do ano de programa do que no seu início (Bahia & Trindade, 2011). Em quatro sessões espaçadas em 3 meses (Outubro, Dezembro, Março e Junho) os monitores registaram todas as expressões emocionais referidas pelos participantes ao longo de cada sessão. As propostas destas sessões eram equiparáveis: todas elas implicavam encontrar um problema que poderia ocorrer e construir um objecto com matérias reciclados que permitisse a superação. A média das emoções mencionadas por cada criança em cada sessão foi de 2,2, 2,5, 3,1, e 3,6 respectivamente verificando-se diferenças estatisticamente significativas (teste Wilcoxon para amostras emparelhadas) entre Outubro e Junho ($p>0,01$). Os monitores referiram nas suas observações uma mais clareza emocional por parte dos participantes em termos dos sentimentos dos outros e das situações que desencadeiam emoções intensas, que em todos os casos se restringiam à escola. Foram também registadas pelos monitores ao longo de todas as sessões as referências que os participantes faziam em relação ao que os outros estavam a sentir, sendo esta expressão solicitada pelo menos uma vez em cada sessão. O reconhecimento das emoções dos monitores era sempre muito precisa, a dos participantes com que costumavam trabalhar e brincar durante o intervalo também era bastante precisa. Contudo, não conseguiam reconhecer as emoções dos pares mais distantes. Nas entrevistas os monitores relataram que os participantes eram mais afectuosos. Quando questionados sugeriram uma evolução de 1 para 2 numa escala de 1 a 5 entre o início e o final do ano. Apresentavam também o maior controle emocional e mais tolerância em relação aos outros e menos dependência da aprovação do adulto e também menos actos impulsivos. As crianças referiram nas suas entrevistas retrospectivas realizadas no final do ano, estarem mais felizes, seguras e confiantes. Mencionaram também que tinham encontrado muitas oportunidades para explicarem as suas ideias e falarem sobre o que queriam e também oportunidade para serem compreendidos. Os pais indicaram menos resistências à frustração e um maior controle emocional.

Os ganhos que estes programas patenteiam mostram como é importante investir em oportunidades de expressão emocional e criativa que pro-

movam o bem estar dos sobredotados. Mostram também o potencial que os programas de enriquecimento da sobredotação podem ter no desenvolvimento de competências emocionais dos seus participantes. A exploração, descoberta, experimentação, interpretação atribuição e expressão de significados constantes nas dinâmicas impostas por estes contextos de educação não formal abrem portas à riqueza emocional dos sobredotados. O apoio emocional que este tipo de programas pode garantir contribui para a persecução equilibrada e harmoniosa do papel de vida dos sobredotados. Este papel de vida firma-se desde muito cedo não só pela paixão pelo conhecimento que apresentam mas, acima de tudo, pelo sentimento de diferença em relação aos outros. Quando canalizado, este sentimento de se ser diferente pode mudar o modo como a pessoa se vê a si e ao mundo e enfatizar, como Dabrowski (1979) sugere, o altruísmo e a moralidade em prole do bem estar comum que constitui uma necessidade humana universal.

Referências bibliográficas

- Ackerman, B. P., Abe, J. A., & Izard, C. E. (1998). Differential emotions theory and emotional development: Mindful of modularity. In M. F. Mascolo, & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development? Emotions, personality, and psychotherapy* (pp. 85-106). New York: Plenum.
- Adler, A. (1927, 1946). Understanding Human Nature. New York: Greenberg.
- Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional creativity. In K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion* (Vol. 1, pp. 269–299). London: Wiley.
- Averill, J. R., & Nunley, E. P. (1992) *Voyages of the heart: living an emotionally creative life*. New York: The Free Press.
- Bahia, S., & Trindade, J. P. (2011). Emotional training program for Lisbon gifted children, *12th European Congress of Psychology*, Istambul
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development*

- of giftedness and talent* (pp. 649-668). Oxford: Pergamon
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2000, 2nd Ed.). Counseling gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 595-608). Oxford: Elsevier.
- Coleman, L. J. & Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 203-212). Oxford: Elsevier.
- COMEM (2008). *Policy Paper on Global Education: a global vision on education - an education for global citizenship*. Catalonia: Council of Members.
- Cummings, E.M., Braungart-Rieker, J., & Du Rocher Schudlich, T. (2003). Emotion and personality development in childhood. In R.M. Lerner, M.A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Comprehensive Handbook of Psychology: Volume 6: Developmental Psychology*, (pp. 211-239) New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Boston: Little, Brown.
- Damásio, A. (1999). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Delors, J. (1996): Prefácio: A educação ou a utopia necessária. In Delors, J.; Mufti, I. A.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Quero, M. P.; Savané, M. A.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr, M. W.; Nanzhao, Z. (Eds.) *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (pp. 11-30). Porto: Asa
- Eckhaus, P. (1996). Communication: its impact on self-esteem and underachievement in the gifted child. Proceedings from the 1996 National Conference of the Australian Association for the Education of the Gifted and Talented, Adelaide, South Australia. Accessed 3rd December 2000 from www.nexus.edu.au/TeachStud/gat/eckhaus1.htm.
- Eisner, E. (1985). *Aesthetic modes of knowing*. In *Learning and teaching the ways of knowing: Eighty-fourth yearbook of the National Society for*

- the Study of Education*, Part 11. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Curriculo sem Fronteiras*, 8, 5-17
- Eisner, E. (2009). What Education Can Learn from the Arts. *The Lowenfeld lecture*, 2008 NAEA National Convention. New Orleans: Louisiana
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit
- Freeman W. J. (2002). *How Brains Make Up Their Minds*. Cambridge: Cambridge University Press
- Housen, A. (2001). Ästhetic Thought, Critical Thinking and Transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18, 99-132.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 85-91.
- Fordham, P. E. (1993). *Informal, non-formal and formal education programmes, in YMCA*, George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2, London
- Gohm, C.L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: Individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 594-607.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books
- Gottman, J., & Declaire, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. New York: Simon & Schuster.
- Gutierrez, R., & Slavin, R. E. (1992). Achievement effects of non-graded elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62, 333-334.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.
- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ: Origin and development*. New York: World Books.
- LBSE (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: ME

- 
- Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 191-202). Assen: Van Gorcum.
- Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48, 259-274.
- Oatley, K. & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (1998). *Human development* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285-307). Boston: Allyn & Bacon.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41, 119-130.
- Reis, S. M. & Coach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 81-92). Waco: Pufrock.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press
- Saarni, C., & Crowley, M. (1990). The development of emotion regulation: effects on emotional state and expression. In E. A. Blechman (Org.), *Emotions and the family: for better or for worse* (pp. 53-74). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989/1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sharp P. (2001). *Nurturing Emotional Literacy, A practical guide for teachers, parents and those in the caring professions*. London, UK: David Fulton
- Silverman, L. H. (1995). Visitor meaning-making in museums for a new age. *Curator*, 38, 161-170.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional*

- development of gifted children* (pp. 31-40). Waco: Pufrock.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Stone, S.J. (1995). Strategies for Teaching Children in Multiage Classrooms. *Childhood Education*, 70), 102-105.
- Terrassier, J. C. (1981). The negative pigmalian effect. In A. H. Kramer (Ed.), *Gifted children: Challenging their potential: New perspectives and alternatives* (pp. 82-84). New York: Trillium.
- Trindade, J. P. (2011). Da natureza ao enriquecimento. *Congresso Internacional da ANEIS 2011 «Sobredotação e talento: atenção da escola à diversidade»*. Braga: ANEIS.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multi-grade and multi-age classes: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 319-381.

Sara Bahia

FPUL & IEUL & ANEIS Lisboa

sarabahias@gmail.com

EMOTIONS AND GIFTEDNESS IN FORMAL AND INFORMAL EDUCATION

Sara Bahia | FPUL & IEUL & ANEIS Lisboa | Portugal

Abstract: The emotional richness of the gifted requires a specific support for their social-emotional development in order to maximize the characteristics of giftedness and provide them with a balanced and harmonious growth. Both literature and direct observation reveal that the heightened sensitivity and perfectionism that is so unique in gifted children may cause some emotional and social. This article aims to deepen the concept of emotion in giftedness and show how formal and non-formal educational contexts may help the emotional life of the gifted. The main guidelines for school and enrichment programs that aim at reducing some the developmental gaps of the gifted are proposed. Two specific enrichment programs of ANEIS are presented, illustrating how emotional support may meet the needs of the gifted.

Keywords: Creativity, Emotional education, Emotional intelligence, Art education, Non-formal education

Aos Autores

Avaliação dos artigos. Todos os artigos submetidos para publicação serão objeto de avaliação cega por dois especialistas da área em que se inscrevem.

Formato

Os textos não devem ultrapassar as 20 páginas A4, 2 espaços, e numeradas sequencialmente. Deverão ser enviados por email para crispalhares@sapo.pt

Primeira página

Devem constar as seguintes informações: Título do artigo; nome(s); afiliação(ões); institucional(ais); palavras-chave em português e inglês (máximo de cinco); nome e endereço completo (incluindo telefone e e-mail) do autor responsável por toda a correspondência relacionada com o artigo.

Resumos / Abstracts

Em folhas separadas, segunda e terceira páginas, constarão o título do texto, autor e resumo do artigo, em português e inglês respectivamente, não excedendo as 150 palavras.

Notas

As notas ao longo do artigo serão numeradas sequencialmente e inseridas no final do texto, imediatamente antes das referências bibliográficas.

Referências no texto: as referências devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando o(s) nome(s) do(s) autore(s), seguido(s) do ano de publicação entre parêntesis e página(s) se for o caso disso. No caso de se tratar de dois autores devem ser referidos os dois nomes unidos pela sigla &, se a referência é feita entre parêntesis. Exemplo: (Antunes & Pereira, 1995) ou assinalada por Antunes e Pereira (1995). No caso de três ou mais autores, devem ser todos mencionados na primeira ocasião e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de “e colaboradores”, em caso de menção no texto, ou seguido de “et al.” no caso de menção entre parêntesis. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano for citado, as letras a,b,c, etc., devem seguir-se ao ano.

Referências

As referências bibliográficas (apenas das publicações ou obras referidas ao longo do artigo) a incluir no final do artigo, devem ser: em letras minúsculas (exceto iniciais de nomes e sobrenomes dos autores ou iniciais de títulos e nomes de publicações); e ordenadas alfabeticamente pelo nome do autor (e por ordem cronológica crescente do mesmo autor). Devem ser também colocados em itálico o título do livro ou obra (em caso de capítulo de livro, deve ser assinalado em itálico o título do livro e não o título do capítulo), o nome da Revista ou Jornal onde foi publicado o artigo e o título da apresentação ou comunicação. Exemplos de livro, capítulo de um livro, artigo de revista, comunicação em reunião científica e tese de doutoramento não publicada: Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.

- Figueiredo. M. J., & Lopes, J. A. (Ed.), *Necessidades educativas especiais: Estudos e investigação*. Braga: S.H.O. – Sistemas Humanos e Organizacionais .
- Santos, J., & Fernandes, M. C. (2000). *O professor do futuro: Algumas linhas de reflexão*. Psicologia, Educação e Cultura, 1, 141-149.
- Novaes, M. H. (2000, Agosto). *O desenvolvimento do potencial humano: Eterno desafio sócio-cultural*. Conferência apresentada no “IV Encontro Nacional sobre Educação de Bem-dotados e Talentosos”. Lavras, MG, Brasil.
- Pereira, M.A. M. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização* . Tese de doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Recensões

Os autores ou editores que desejarem verem publicadas recensões, pelo Conselho Editorial, deverão enviar dois exemplares da obra. Só serão publicadas recensões de obras que se identifiquem com o âmbito da revista.



ANEIS - Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação

www.anéis.org