SOBREDOTAÇÃO

vol. 15 n.1
2016

ANEIS
associação nacional
estudo e intervenção na
sobredotação

Diretor
Cristina Palhares (ANEIS)

Diretores Adjuntos
Alberto Rocha (ANEIS)
Marcelino Pereira (Univ. Coimbra)
Leandro S. Almeida (Univ. do Minho)

Coordenação Editorial
Ana Sofia Melo
Helena Fonseca

Conselho Científico
Adelina Guisande (Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Adelinda Candeias (Univ. Évora), África Borges (Univ. La Laguna, Espanha), Alberto Rocha (ANEIS), Albert Ziegle (Univ. Erlangen-Nuremberg, Germany), Ana Cristina Almeida (Univ. Coimbra), Carmen Pomar (Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Cristina Costa Lobo (Univ. Portucalense), Detelef H. Rost (Philipps-University Marburg, Germany), Dolores Valadez Sierra (Univ. Guadalajara, México), Ema Oliveira (Univ. Beira Interior), Eunice Alencar (Univ. Católica de Brasília, Brasil), Fátima Morais (Univ. Minho), Fátima Simões (Univ. Beira Interior), Feliciano Veiga (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), Joseph S. Renzulli (Univ. Connecticut, U.S.A.), Lúcia Miranda (ISET - Porto), Luísa Faria (Univ. Porto), Marcelo Mobarec Hasbun (Pontifícia Universidade Católica do Chile, Chile), Maria Dolores Prieto (Univ. Murcia, Espanha), Maria João Seabra-Santos (Univ. Coimbra), Maria José Iglésias (Univ. Corunha, Espanha), Marsyl Mettrau (Univ. Estado do Rio de Janeiro, Brasil), Mário Simões (Univ. Coimbra), Nicholas Colangelo (Univ. Iowa, U.S.A.), 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), Susan Assouline (Univ. Iowa, U.S.A.), Taisir Subhi Yamin (International Centre for Innovation in Education – ICIE, Ulm – Germany), Todd Lubart (Univ. Paris Descartes, France), Zenita Guenther (Univ. Federal de Lavras, Brasil).

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

Editorial
email: aneisdirecao@gmail.com

ISSN:
0875-0106

Depósito Legal
156596/00

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

ANEIS
Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação

Instituição Particular de
Solidariedade Social
Rua de S.Geraldo, 41
4700-041 Braga

www.aneis.org
email: aneisdirecao@gmail.com

© janeiro 2017

ÍNDICE

13 Bases Intelectuales de la Excepcionalidad: Un Esquema Integrador

35 Inteligencia emocional y alta habilidad

57 Como as crianças sobredotadas estabelecem relações de amizade?

75 Freedom to Teach: Using Investigative Learning to Develop High Potentials in Young People

97 The Long-Term Effects of Families and Educational Provision on Gifted Children

113 Programa Parentalidade Positiva: Programa de Intervenção Parental de Crianças e Jovens Sobredotados

131 Evaluación del proceso de Acreditación, Promoción y Certificación Anticipada para niños con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales

145 Curriculum Development for Gifted Learners in Science at the Primary Level

161 The Three Es For Successful Academic Achievement

171 Investigación y experiencias sobre mentorías universitarias para alumnado con altas capacidades intelectuales: una revision

197 Perfil y necesidades de alumnos universitarios con altas capacidades en la Universidad de Málaga. Datos iniciales

211 La enseñanza a distancia: posibilidades para la atención individualizada de los alumnos de alta capacidad en la escuela y la família

233 A Intervenção Docente para Motivação na Aprendizagem na Disciplina de História: Retratos do Ensino em Sergipe/Brasil

249 Pesquisador Brasileiro Eminente: Trajetória de Desenvolvimento e Realizações

269 Sobredotação e bullying: análise textual do e no tempo de escolar

285 Programa brasileiro de língua inglesa e criatividade a alunos com e sem superdotação

299 Escala de caraterização da sobredotação: um estudo com educadores de infância portugueses e brasileiros

A ANEIS foi reconhecida como IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social, vendo reconhecido assim publicamente o seu trabalho de intervenção realizado pelas várias delegações junto da sua comunidade local. Reforçando e ampliando a sua intervenção a ANEIS irá continuar o seu trabalho de identificação, avaliação e intervenção em prol destas crianças e jovens que a Escola ainda não evidencia, com uma responsabilidade social agora acrescida e internacionalmente reconhecida. O caminho percorrido é a melhor forma de agradecermos e de dizermos que tem valido a pena este compromisso colectivo!

EDITORIAL

Um primeiro grupo de artigos toma o constructo da sobredotação nos seus elementos inerentes e identitários. Assim abrimos esta revista com o artigo de Antoni Castelló sobre as bases intelectuais da excelência, dentro de uma perspetiva teórica que não a psicometria. A sobredotação pressupõe alta habilidade, e o desenvolvimento desta, num *continuum* entre a especificidade e a generalidade. Um outro artigo de Dolores Prieto e colaboradores introduz a inteligência emocional dos alunos com altas capacidades, nomeadamente os seus melhores resultados nas dimensões da adaptabilidade e gestão do stresse. Por outro lado, no artigo de Marisa Carvalho e Sara Bahia aborda-se o tema do desenvolvimento social e das competências interpessoais. Para as autoras, as crianças sobredotadas apresentam uma conceção de amizade mais desenvolvida do que seria expectável para a sua idade podendo esta situação dificultar o estabelecimento e manutenção de amizades nos seus grupos de pares, essencialmente constituídos dentro da sua faixa etária.

Seguem-se depois um conjunto mais alargado de artigos reportados à intervenção ou apoio a estes alunos no contexto escolar. No seu artigo Joseph Renzulli analisa o professor em sala de aula e as dificuldades à implementação de medidas pedagógicas de atenção aos alunos mais capazes. A possibilidade dos alunos aprenderem investigando é sugerida como oportunidade ímpar de construção de conhecimento e de desenvolvimento de processos cognitivos superiores, podendo por isso ser uma estratégia de ensino-aprendizagem a implementar com estes alunos. Por sua vez, no seu artigo Joan Freeman ilustra os efeitos de um programa de atendimento junto de

70 crianças identificadas em 1974 como sobredotados (havendo dois grupos de comparação formados aleatoriamente por crianças com caraterísticas similares em termos socioculturais). Alguns dos seus dados apontam maior frequência de problemas emocionais junto das que haviam sido identificadas como sobredotadas, ao mesmo tempo que quando estavam na faixa dos 40 anos de idade várias delas não apresentavam padrões de sucesso na vida apesar do seu elevado rendimento académico que tinham tido na escola, mesmo permanecendo uma relação positiva entre sucesso e nível de inteligência. Em termos de conclusão, e face à singularidade do percurso de cada indivíduo, importa assegurar apoio emocional e condições de desenvolvimento pessoal a estas crianças. Por sua vez, no artigo de Ana Isabel S. Almeida, Alberto Rocha e Helena Fonseca aborda-se a importância de intervir junto dos pais de crianças e jovens com características de sobredotação procurando prestar informações acerca da educação parental e auxiliar na identificação de estratégias a implementar face às necessidade intelectuais e socioemocionais associadas à sobredotação. Ainda em termos de intervenção, segue-se o artigo de Elizabeth Villegas e colaboradores onde se analisa junto de seis crianças o impacto da aceleração, sendo que tais programas de atendimento apoiam o desenvolvimento e a adaptação social das crianças. Ainda outros artigos centrados na intervenção merecem ser referenciados. Por um lado o texto de Joyce Vantassel-Baska centrado no desenvolvimento de um currículo na área das ciências para crianças da educação básica. Este currículo caracteriza-se pela perspetiva integral e uma aprendizagem centrada na investigação, a que também já fizemos referência em artigo anterior de Joseph Renzulli. Esta inovação curricular teve impacto muito significativo no incremento da aprendizagem de crianças com baixos desempenhos escolares, promovendo a sua escolarização. Nesta linha de inovação pedagógica, importa referir um segundo artigo de Joseph Renzulli precisamente apontando a relevância de um ambiente escolar de aprendizagem assente em três "Es" (Enjoyment, Engagement, and Enthusiasm), que podemos traduzir por prazer, implicação e entusiamo. Os programas escolares de enriquecimento de tipo 1, tipo 2 e tipo 3 pressupõem estes três ingredientes pois que essenciais à qualidade de aprendizagem dos alunos mais capazes, e onde a aprendizagem ultrapassa os conteúdos curriculares e considera processos cognitivos e motivacionais superiores.

Este número da revista inclui também alguns textos sobre alunos universitários com altas capacidades e o seu atendimento pelas instituições de ensino superior. Num desses artigos, Milagros Fernández-Molina aponta que a atenção às necessidades destes alunos apela a medida de flexibilização e ampliação curricular, bem como a programas de mentoria. Assim, o artigo revê estudos existentes sobre práticas e efeitos de programas de mentoria em Espanha. Por sua vez, no artigo de Milagros Fernández-Molina procura-se sistematizar a informação disponível sobre as necessidades que os estudantes universitários com altas habilidades apresentam uma vez ingressados no ensino superior, justificando a sua individualização educativa. Neste quadro de atenção diferenciada a estes alunos, no seu artigo Javier Tourón & Marta Tourón apontam as potencialidades do ensino à distância na diversificação e flexibilização

do currículo, e a experiência em curso na sua universidade.

Por último um conjunto de textos focam aspetos diversos do ensino e aprendizagem em geral, podendo alguns deles serem introduzidos neste número não pela sua relação dominante com a sobredotação mas porque podem conter elementos que podem favorecer alguma diferenciação da ação educativa e em particular do ensino do professor, por exemplo o texto "A Intervenção Docente para Motivação na Aprendizagem na Disciplina de História: Retratos do Ensino em Sergipe/Brasil". Outros artigos versando temáticas diversas integram este volume, por exemplo o texto de Liliane Bernardes Carneiro e Denise de Souza Fleith (Universidade de Brasília), apresentando um percurso de excelência profissional recorrendo a métodos biográficos de recolha retrospetiva de informação. O texto de Judite Zamith-Cruz e Maria de Lurdes Carvalho (Universidade do Minho) relatando a situação de práticas de bullying relatadas por dois estudantes referenciados como sobredotados durante a frequência do ensino superior. Por fim, Taís Crema Remoli, Ana Paula de Oliveira e Vera Lúcia Messias Fialho Capellin apresentam os ganhos de alunos sobredotados e não sobredotados num programa de enriquecimento ao nível do idioma inglês e da criatividade e Letícia Fleig Dal Forno, Feliciano veiga e Sara Bahia apresentam o estudo da Escala de caraterização da sobredotação: um estudo com educadores de infância portugueses. A escala tem o objetivo de analisar as perceções dos educadores de infância sobre o perfil de criança sobredotada.

De destacar, para além dos artigos desta revista, três momentos importantes na vida da Associação que aqui partilhamos, estando certos do seu contributo no reforço da qualidade da nossa atividade. (i) O Congresso Internacional da ANEIS, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, contando na sessão de abertura com o Professor Doutor João Costa – Secretário de Estado da Educação, realizado em maio deste ano. Reuniu vários especialistas internacionais e nacionais desta área do conhecimento tendo sido um dos momentos altos de formação, apresentação de resultados de investigação e partilha de experiências e saberes, que nos fazem acreditar o quanto a Associação se assemelha em termos internacionais ao que de bom se tem vindo a fazer junto destas crianças, jovens e suas famílias. (ii) A ANEIS formalizou a candidatura "European Talent Point" tendo a mesma sido aprovada pela ECHA – European Council for High Ability, reconhecendo o trabalho realizado pela Associação de há uns anos a esta parte. Como membro parte desta rede, a ANEIS irá partilhar estudos, boas práticas e ferramentas acerca da Sobredotação e Talento. (iii) Por último, e culminando uma longa caminhada ao longo dos últimos anos, a ANEIS foi reconhecida como IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social, vendo reconhecido assim publicamente o seu trabalho de intervenção realizado pelas várias delegações junto da sua comunidade local. Reforçando e ampliando a sua intervenção a ANEIS irá continuar o seu trabalho de identificação, avaliação e intervenção em prol destas crianças e jovens que a Escola ainda não evidencia, com uma responsabilidade social agora acrescida e internacionalmente reconhecida. O caminho percorrido é a melhor forma de agradecermos e de dizermos que tem valido a pena este compromisso colectivo!

BASES INTELECTUALES DE LA EXCEPCIONALIDAD: UN ESQUEMA INTEGRADOR[1]

Antoni Castelló Tarrida

Universidad Autónoma de Barcelona | Espanha

Resumen

En este artículo se realiza una descripción de la excepcionalidad intelectual que se deriva de los enfoques actuales del la inteligencia y el funcionamiento cognitivo. Dicho marco teórico diverge de la clásica fundamentación psicométrica de la superdotación y el talento, a pesar de que permite explicar el conjunto completo de fenómenos descritos en la literatura sobre altas capacidades. Los niveles de actividad de capacidad y habilidad se integran con la dimensión de desarrollo del funcionamiento cognitivo y se propone un continuo especificad-generalidad como esquema descriptivo del alto rendimiento intelectual.

Descriptores: inteligencia, modularidad, alta capacidad, superdotación, talento, precocidad.

[1]Este artigo foi originalmente publicado na Revista Española de Pedagogia, tendo sido obtida a autorização para a sua republicação na Revista Sobredotação, ampliando a sua difusão nos países de língua portuguesa.

Abstract

This paper provides a description of intellectual exceptionality derived from current views of intelligence and cognitive functioning. Such a theoretical framework differs from the classic psychometric foundations of giftedness and talent, although it coherently explains the full set of phenomena described in high abilities literature. Ability and skill levels of activity are integrated along the developmental dimension of cognitive functioning, and a specificity-generality continuum is proposed as a descriptive scheme for high level intellectual performance.
Keywords: intelligence, modularity, high abilities, gifted, talent, precocity.

1. Introducción

El concepto de superdotación tuvo su origen a partir de los trabajos de Terman (1916) durante el primer cuarto del siglo XX. En concreto, tras la creación de la escala Stanford-Binet y la introducción del C.I. de desviación como innovación cuantitativa, Terman (1925) estableció la frontera de 130 puntos C.I. como criterio. El procedimiento de medición y el criterio diagnóstico supeditaron cualquier otro concepto vinculado con las altas capacidades y aportaron lo que en ese momento se consideró como el primer marco científico para conceptualizarlas.

A pesar de iniciarse con una estrecha vinculación a la Psicología de la Inteligencia, el ámbito de la excepcionalidad intelectual siguió, a lo largo del siglo XX, un desarrollo diferenciado de la misma, manteniendo el marco teórico original y acumulando todo tipo de datos empíricos. En general, la evolución del conocimiento del funcionamiento intelectual y cognitivo ha penetrado muy poco en la manera de plantear la superdotación, de manera que sigue manteniéndose como criterio predominante el establecido por Terman. Por otro lado, la propia investigación desde la excepcionalidad ha introducido algunos conceptos, el más destacado de los cuales es el de «talento», a los cuales en raras ocasiones se ha buscado mayor apoyo teórico. El estudio de la superdotación y los talentos, pues, ha ido evolucionando disgregándose paulatinamente del conocimiento sobre inteligencia o, de manera más general, sobre funcionamiento cognitivo.

Esta situación probablemente no sea única entre los objetos de estudio psicológicos y pedagógicos, pero no deja de ser sorprendente que adquiera más entidad cierta puntuación en un test que no el conocimiento de los procesos subyacentes. Sin embargo, se presupone que los casos de superdotación y talentos son manifestaciones de las máximas capacidades intelectuales, por lo que sería de esperar cierta coherencia entre la explicación del funcionamiento intelectual y la de la excepcionalidad. También en este sentido, los trabajos referidos al otro extremo excepcional —la infradotación— no pueden plantearse de manera ajena a los procesos subyacentes que, genéricamente, coinciden con los de las altas capacidades.

El propósito de este trabajo es el de plantear la descripción y explicación de la excepcionalidad intelectual desde la perspectiva de la inteligencia. De manera más exacta, no se intentará justificar intelectualmente los conceptos de la superdotación y el talento, sino establecer cuáles son las situaciones de excepcionalidad que se derivan de la explicación intelectual. El primer tipo de aproximación ya lo realicé hace algo más de diez años, proponiendo un protocolo de identificación (Castelló y de Batlle, 1998). Dicho protocolo daba prioridad a los aspectos de evaluación y toma de decisiones por encima de la explicación de los procesos subyacentes, aunque se enmarcaba en la teoría intelectual más que en la tradición del estudio de las altas capacidades. Pero los propios términos de «superdotación» o «talento» presentan fuertes inercias de significado y siguen muy arraigados al contexto de principios y mediados del siglo XX. Por ello, en las siguientes páginas se va a contrastar la representación de la inteligencia y su desarrollo propias de cuando fueron acuñadas con el conocimiento moderno sobre el funcionamiento intelectual, especialmente desde los enfoques modularistas (véase Cosmides y Tooby, 1994).

El punto de partida es la inteligencia y, a partir del mismo, se van a establecer cuáles son las configuraciones de más alto rendimiento. Dichas configuraciones se contrastarán con las que propone la teoría clásica de la superdotación y se dará fe de las eventuales distancias entre las mismas. La estructura conceptual resultante intenta ser un marco explicativo moderno que, de hecho, también incluye, de manera integrada, los conceptos manejados por la excepcionalidad clásica, además de otras configuraciones. A pesar de ello, se han evitado las denominaciones de «superdotación» o «talento», en parte para escapar de la inercia en el significado de estos tér-

minos, y en parte porque existen objetos de conocimiento con una entidad científica más estable: alta capacidad, alta habilidad, precocidad.

El esquema presentado plantea la excepcionalidad como un continuo entre la especificidad y la generalidad funcional, valorándose distintas distribuciones de recursos representacionales. Sin embargo, las relaciones entre capacidades y habilidades, así como el desarrollo de las mismas, constituyen un encuadre conceptual tanto o más importante que la propia distribución de recursos.

2. Altas Capacidades, Altas Habilidades Y Precocidad

Las *altas capacidades* recogen el conjunto de características cognitivas que permiten llevar a cabo operaciones de representación y procesamiento de alto rendimiento. Como tales altas capacidades, aglutinan un conjunto de configuraciones intelectuales, no necesariamente equivalentes, que permiten explicar y predecir el funcionamiento de las personas que las poseen.

El tipo de explicación en que se fundamenta la determinación de alta capacidad es la existencia de un *conjunto estable de recursos* intelectuales el cual aporta los mecanismos para representar y procesar objetos de manera eficiente. Nótese que se trata de una característica estructural, aspecto que le aporta la estabilidad de funcionamiento. La naturaleza de dichos recursos es cerebral y cognitiva, dicho en otras palabras, detrás de las capacidades de representación y manipulación de representaciones existen características físicas —cerebrales— que soportan estas operaciones y, dada su naturaleza física, han de considerarse como esencialmente estables (evidentemente, salvo que se produzca algún tipo de acción sobre la base física, como, por ejemplo, una lesión o un traumatismo).

La estabilidad de las características subyacentes permite describir un determinado sistema cognitivo como poseedor de un conjunto R de recursos que permiten cierto tipo de representaciones y la manipulación de las mismas (Castelló, 2001). Si se conocieran detalladamente los componentes del conjunto R de cualquier persona, podrían establecerse comparaciones entre dos personas dadas, las cuales podrían diferir en el número de recursos disponibles, en el tipo de recursos que componen cada uno de los conjuntos, o ambas situaciones simultáneamente.

Es posible que los aspectos mencionados en los párrafos anteriores acerca de las altas capacidades puedan conducir a alguien a reiterar ciertos planteamientos que no se desprenden de los mismos. En concreto, no se desprende que las diferencias observadas en un proceso de medición (una prueba de C.I. por ejemplo) reflejen de manera directa el conjunto de recursos subyacente (Sparrow, Pfeiffer y Newman, 2005). Las vías de manifestación de los mismos son frecuentemente intrincadas, dejando a parte las consideraciones acerca del proceso de medición. Además las comparaciones son poco intuitivas, en especial si son de tipo cuantitativo. A modo de ejemplo, supónganse dos personas con sus respectivos conjuntos de recursos, que vamos a denominar R_1 y R_2. Supóngase también el número de recursos en R_2 es mayor que en R_1. La valoración intuitiva tendería a considerar a esta persona más inteligente que la primera. Sin embargo, en términos generales, sería una suposición bastante aventurada, entre otras razones —no menos importantes— porque los recursos disponibles tienen *utilidad* en función de los requerimientos (esencialmente sociales y culturales) del entorno. En un sentido semejante, si las dos personas tuvieran la misma cantidad de recursos pero la naturaleza de los mismos fuera distinta, ¿se puede considerar que presentan inteligencias iguales?

Sea como sea, las altas capacidades hacen referencia a los mecanismos implicados en la actividad intelectual, que son características estructurales (luego estables) pero que no necesariamente se manifiestan de manera explícita o, expresado en otros términos, son un potencial. Dadas estas características, las capacidades, sean altas o no, no son accesibles —mesurables— directamente sino que se infieren a partir del comportamiento (Castelló, 2002).

La relación entre los procesos internos (cerebrales y mentales) con el comportamiento es de crucial importancia para plantear la inferencia de los primeros. La aproximación clásica, predominante en los abordajes psicométricos, es de *isomorfismo* entre proceso y comportamiento: uno y otro comparten las mismas propiedades, de manera que la medición del comportamiento y su estructura puede extrapolarse directamente a los procesos subyacentes (Richardson, 1993). Este axioma epistemológico está arraigado en los enfoques positivistas extremos, característicos de la primera mitad del siglo XX, en los cuales el comportamiento era el único objeto de estudio válido, los cuales desarrollaron magníficos sistemas de análisis de

dicho comportamiento. Ahora bien, a medida que el interés se desplaza hacia los procesos cognitivos, el análisis de la conducta, tomado como único recurso, deviene un instrumento incompleto ya que es necesario disponer de información acerca de la manera en que los procesos estudiados se van a manifestar conductualmente (véase Castelló, 2001 y 2002, para un análisis en profundidad). A corte de ilustración, si una persona está jugando al golf y falla un golpe, disponemos de una información conductual precisa, aunque no es evidente la causa que ha conducido a este fallo: se pueden barajar argumentos físicos (movimientos erróneos, fatiga); conceptuales, como un mal cálculo de la trayectoria o de las fuerzas implicadas; emocionales, como una excesiva tensión o un exceso de confianza; o incluso elementos ajenos a la propia persona, como un cambio en el viento durante el golpe. Un planteamiento isomórfico consistiría en apelar a algo así como la «capacidad golfística» como estructura subyacente, la cual sería alta en las personas que fallaran pocos golpes y baja en las que fallaran muchos. Resulta evidente que se trata de una simplificación excesiva que, por ende, no aporta ninguna información adicional a la que ya es observable en la conducta.

Las *altas habilidades,* en contraste con las altas capacidades, constituyen una referencia necesaria y complementaria de las mismas. Mientras que la capacidad es estable aunque potencial, la habilidad es efectiva aunque bastante más variable, en especial en lo que afecta a su construcción. La primera es cognitiva, mientras que la segunda es conductual. Por ello, si una persona demuestra una alta habilidad, disponemos de una información incuestionable y objetiva acerca de su comportamiento. También se puede inferir con certeza que dispone de *algún* tipo de configuración subyacente (capacidad) que soporta dicha habilidad. Ahora bien, establecer de manera precisa qué tipo de configuración ha conducido a la situación de alta habilidad es una tarea bastante compleja y, en muchas ocasiones, poco intuitiva.

En la aproximación parsimoniosa a este tipo de análisis hace falta constatar una primera propiedad: si se manifiesta una determinada habilidad, puede considerarse que existen algunos recursos subyacentes que la soportan, pero no puede decirse lo contrario en el caso de que dicha habilidad no se manifieste. Consolidar una habilidad reclama la articulación de recursos cognitivos y, frecuentemente, de otros recursos (como los motrices) en una estructura integrada (Ceci, 1990). Este tipo de articulación puede considerarse como un proceso de aprendizaje, susceptible de automatización, que comporta cierto tiempo y esfuerzo. Aunque existan los recursos potenciales adecuados, éstos no se articularán en habilidades de manera espontánea sino solamente cuando se den las condiciones adecuadas para materializarse el aprendizaje en cuestión. Estas condiciones se producen de manera natural cuando la habilidad a consolidar es muy significativa en el entorno. Por ejemplo, en los países en los que el fútbol es un deporte popular no hace falta demasiado esfuerzo instruccional para que muchos niños articulen una serie de recursos que los dota de habilidades para su desempeño; sin embargo, en estos mismos contextos, si se espera que las habilidades relacionadas con el pensamiento matemático se articulen de manera semejante y de forma casi espontánea, se topará con una frustrante situación.

Incluso una vez realizado el aprendizaje que permite manifestar una determinada habilidad, los procesos de automatización de la misma pueden hacerla más eficiente. Por todo ello, la existencia de habilidades y, en especial, de altas habilidades, indica que se dispone de recursos suficientes para las mismas y que se han dado las condiciones de articulación necesarias.

Una segunda propiedad de las habilidades es que el tipo de recursos que las soportan puede variar notablemente. Es decir, el conjunto de procesos de representación y manipulación implicados casi nunca es único, del mismo modo que la manera de combinar estos recursos tampoco lo es. Debido a esta flexibilidad, dadas dos personas que presenten niveles semejantes de una determinada habilidad, no puede inferirse que subyazca a la misma una idéntica configuración cognitiva. Por ejemplo, dos estudiantes pueden obtener una misma calificación en un examen, aunque una de estas personas haya planteado el examen a partir del recuerdo y la otra a partir de la deducción. En casos como este, sería un error considerar que para obtener la misma nota (que es el índice aportado por el sistema de medición empleado) se tiene que recurrir a la misma información y uso de ésta.

Mientras que, en términos generales, cuanto más compleja es una determinada habilidad mayores son las combinaciones de recursos que le pueden dar soporte, también es cierto que la *alta* habilidad permite restringir dichas combinaciones de manera considerable. En efecto, los requerimientos de un alto nivel de producción sólo pueden ser satisfechos a través del empleo de recursos muy ajustados, así como de combinaciones muy

eficientes. Utilizar el lenguaje para comunicarse admite muchas combinaciones de recursos, pero utilizarlo para producir literatura de calidad intensifica las exigencias acerca de los recursos empleados y su articulación, reduciendo sensiblemente las combinaciones posibles. Normalmente, sólo comportamientos muy controlados y cuidadosamente analizados permitirán discriminar la presencia de procesos específicos.

En tercer lugar, las habilidades presentan componentes de ejecución que no están relacionados con las capacidades subyacentes. Los componentes motores son quizá los más evidentes, ya que determinan que el comportamiento final pueda materializarse con eficacia. Pero también existen numerosos aspectos que están fuera del control de la persona, algunos de carácter aleatorio y otros de naturaleza social y cultural. Modas, gustos y valores inciden en la cualificación de un comportamiento como «alta habilidad», independientemente de la complejidad procesal que subyazca al mismo.

La cuarta dimensión, aplicable tanto a las altas capacidades como a las altas habilidades, hace referencia a los aspectos *diacrónicos*. Los recursos intelectuales disponibles y la manera en que han sido articulados para dar soporte a las distintas habilidades cambian a lo largo del tiempo. Por un lado, la maduración cerebral comporta la activación de nuevos recursos durante los primeros 12-14 años (Thacher, Walker y Giudice, 1987). Este es un aspecto a considerar cuando se abordan posibles diagnósticos en etapas infantiles, ya que las pautas de consolidación de recursos son bastante irregulares y, sobretodo, no hay que perder de vista que consolidar los recursos *antes* no implica que se acaben consolidando *más*, sino que puede perfectamente tratarse de un ritmo de maduración más rápido.

Pero el aspecto más relevante es el de la articulación de los recursos disponibles ya que redunda en la inteligencia *útil*. Un extenso conjunto de recursos intelectuales que estén escasamente articulados dará soporte a muy pocas habilidades. Y, por el contrario, un conjunto modesto de recursos sobre los que se haya optimizado la articulación puede dar soporte a un extenso número de habilidades (Anderson, 1992; Castelló, 2001). El conjunto de recursos disponibles (de manera estable) marca los límites de aquello que *no* se podrá hacer con los mismos (a saber, cualquier habilidad que implique necesariamente algún recurso que no esté presente) pero no establece qué habilidades se concretarán dentro de dichos límites. Tal como se ha indicado unos párrafos más arriba es el entorno el responsable de la articulación de recursos y, por ello, las presiones que se ejerzan desde el mismo serán las que determinen de qué manera se combinan los recursos disponibles.

A pesar de contemplar el entorno de manera genérica, cabe notar que la complejidad de las exigencias del mismo aumenta a lo largo de la vida de las personas. Las exigencias del entorno infantil están, en buena parte, circunscritas al contexto escolar, contexto que difiere claramente de aquél en el que se desarrolla la vida adulta. De manera semejante, las exigencias sociales sobre la población infantil (y juvenil) son menores que sobre la población adulta.

La perspectiva diacrónica introduce también un componente que está estrechamente vinculado al funcionamiento intelectual: el *conocimiento*. La actividad intelectual no se produce sobre la nada sino que la articulación de recursos para generar habilidades es rica en conocimiento (relacionado con dicha habilidad y su ámbito de aplicación). Así, la probabilidad de disponer de mayor conocimiento es mayor a medida que aumenta la edad. Ello repercute en que, por un lado, articulaciones que no eran factibles en años anteriores lo sean con posterioridad y, por otro, que las articulaciones de recursos basadas en estructuras de conocimiento bien urdidas puedan alcanzar una mayor complejidad y efectividad.

Un fenómeno típicamente diacrónico es el de la *precocidad*, caracterizado por la maduración de recursos de procesamiento con anterioridad a lo que es habitual. Como se ha indicado, ello no es garantía de que el número de recursos que acaben madurando sea superior al normal, aunque sí comporta que los recursos disponibles, durante algún período de la infancia, sean mayores a los recursos promedio de dicha edad. No hay que confundir esta situación con la de altas capacidades, la cual solamente se puede estimar una vez finalizada la maduración cerebral.

La misma situación de precocidad puede producirse en términos de habilidades, tanto si su origen es el de la maduración precoz como si la maduración sigue un ritmo normal pero se articulan recursos en habilidades que no son frecuentes para la edad. Mientras que la forma de precocidad descrita en el párrafo anterior sería de tipo estructural, ésta es de tipo funcional. La principal idea que hay que tener presente es que una habilidad se consolida bajo dos condiciones: primero, se debe disponer de alguna combinación de recursos que la soporte; y, segundo, han de existir condiciones ambien-

tales de presión y significación para que se articulen los recursos disponibles. Dado que el proceso de maduración de recursos de representación y procesamiento se extiende durante bastantes años, ocupando toda la infancia y el inicio de la adolescencia, los recursos disponibles durante este periodo pueden ser los óptimos o no. Por esta razón, la articulación precoz de ciertas habilidades puede ser incluso contraproducente, implicando recursos suficientes pero sensiblemente inferiores a los que se hubiera podido disponer unos años después. En general, los recursos de tipo motriz están a punto muy tempranamente, pero los vinculados con operaciones más abstractas (las cuales, a su vez, dependen de una extensa base de conocimiento) se adquieren en la fase final del proceso madurativo (Case, 1985).

3. Estructura Intelectual

En el epígrafe anterior se han esquematizado las dimensiones estructural, funcional y temporal de la excepcionalidad intelectual. Estas dimensiones hacen referencia al funcionamiento intelectual humano, entendido como los recursos de generar y manipular representaciones. Dichos recursos constituyen el sustrato sobre el cual se apoya cualquier actividad cognitiva compleja y presentan algunas propiedades que, en las últimas décadas, se han podido contrastar razonablemente, distinguiéndose de la teoría de la inteligencia desarrollada hasta más allá de la primera mitad del siglo XX.

Los cambios fundamentales se han dirigido a destacar el proceso por encima del producto (y, muy especialmente, de su medida a través de tests) y a fundamentar su sentido teórico y filogénesis biológica (Cosmides y Tooby, 1992, 1994). Así, la evolución de la especie que ha conducido a la generación de la mente humana actual es uno de los puntales para argumentar una estructura intelectual (y cerebral) basada en un extenso conjunto de recursos de representación especializados (Mithen, 1996). Esta aproximación emplea el concepto originario de Fodor (1983) de «módulo» para referirse a estos recursos. En esencia un módulo es un recurso cerebral especializado en representar y/o operar sobre determinado tipo de información.

A diferencia de los modelos de principios del siglo XX que proponían un sistema universal de procesamiento (el referente más claro e influyente es Spearman, 1927), las propuestas modularistas arguyen que, según el tipo de objeto representado, deben emplearse formas de representación con propiedades específicas y mecanismos de manipulación también específicos. Así, «cantidad» es una propiedad muy precisa en objetos numéricos, pero es de aplicación ambigua sobre objetos figurativos o sociales, por ejemplo. Estas aproximaciones conducen a contemplar sistemas de módulos independientes orientados a gestionar la representación de categorías amplias de objetos (en la línea de la propuesta de Gardner, 1983). Por ello, la descripción de los recursos de una persona requiere de una descripción que va bastante más allá de lo que podría ser un único índice (como era propio de los planteamientos que entendían la inteligencia como un recurso general también único) siendo bastante más descriptiva una clasificación de los recursos en categorías generales que reproduzcan el tipo de objetos representados o el tipo genérico de representación.

Las habilidades reales solamente pueden identificarse con un tipo de representación (es decir, un componente del perfil) en muy escasas ocasiones. La mayor parte de las mismas reclaman la combinación de diversos tipos, integrándolos en una función intelectual compleja. Sin embargo, las habilidades reales dependen del contexto cultural y del momento histórico (Ceci, 1990). Por ejemplo, las habilidades de un *broker* o de un informático tienen sentido actualmente y en la cultura occidental, pero no en otras épocas o culturas. Esta dimensión coyuntural, aunque totalmente útil para ciertos propósitos aplicados, es demasiado inestable para una descripción de los perfiles de recursos orientada a la cuantificación y comparación.

Ahora bien, la aproximación modularista no se deriva de los enfoques multifactoriales de la inteligencia. No emerge de los análisis factoriales aplicados a conjuntos de tests, sino de un planteamiento genuinamente teórico (Gardner, 1983, es el representante más característico de este planteamiento). De este modo, sería un error confundir los conjuntos de recursos de procesamiento, no tanto con algunos de los factores intuidos por los enfoques psicométricos, como con los tests que los miden. Así, cuando se habla del módulo de inteligencia verbal no se hace referencia a ninguna prueba de razonamiento verbal sino al conjunto de recursos empleados en representar y manipular el lenguaje. En la práctica, las distintas pruebas psicométricas incluyen alguno (normalmente uno o unos pocos) de estos recursos, por lo que son muestreos muy ineficientes.

Tal como se ha indicado, los distintos recursos disponibles se suelen combinar entre ellos para articular las funciones intelectuales que dan soporte a las habilidades concretas. En otras palabras: la inteligencia potencial, las capacidades, puede describirse correctamente a través de un perfil; en cambio, la inteligencia útil, la que subyace a las habilidades, debe describirse como una combinación coordinada de recursos, habitualmente de distinta naturaleza representacional. Cada habilidad está soportada por una combinación particular de los recursos disponibles por una determinada persona.

4. El Continuo De La Excepcionalidad Intelectual

Los casos de excepcionalidad intelectual están constituidos por aquellas configuraciones de recursos que permiten una elevada funcionalidad a las personas que las poseen. Tal como se ha descrito en apartados anteriores la funcionalidad —la consolidación de habilidades— no emerge de forma automática y directa de los recursos disponibles, sino que precisa de un periodo de construcción y, asimismo, que la habilidad en cuestión tenga un claro sentido en el entorno de la persona. Por consiguiente, las características de dicho entorno y las propias decisiones vitales del sujeto (elecciones vocacionales y profesionales, por ejemplo) van a condicionar la utilidad de los recursos disponibles.

La valoración de las condiciones excepcionalidad puede llevarse a cabo tanto desde una perspectiva potencial, intentando una evaluación de los recursos disponibles y su distribución, o funcional, evaluando directamente las habilidades consolidadas. Ambas son aproximaciones lícitas, aunque la primera conduciría a la valoración de altas capacidades y la segunda a la de altas habilidades. Cabe recordar que la alta capacidad por sí misma no garantiza la construcción de habilidades y que la alta habilidad en un determinado ámbito sólo da fe de la existencia de los recursos, adecuadamente articulados, implicados en dicha habilidad.

En este sentido, la teoría clásica de la inteligencia, sobre la cual se han basado la mayor parte de las definiciones de superdotación y talento, contiene algunos elementos propensos a generar confusión. Quizá el más destacado es la representación de la inteligencia como un único recurso aplicable a cualquier tipo de objeto. Pero también lo es la suposición de manifestación espontánea de los recursos o la equivalencia formal entre proceso y producto. Este tipo de enfoque planteaba situaciones como, por ejemplo, que si una persona conseguía una alta habilidad en un ámbito determinado era porque disponía de potentes recursos intelectuales que se hubieran podido aplicar a cualquier ámbito aunque, por razones de motivación o de acumulación de conocimiento, se habían especializado. Esta aproximación es característica de la teoría de la inteligencia fluida y cristalizada de Cattell (1963), quien plasmó a la perfección la idea de la construcción de recursos funcionales (la cristalización del potencial) pero, todavía muy influenciado por los enfoques monolíticos, siguió contemplando un recurso potencial general (la inteligencia fluida). En el ámbito de la superdotación, Gagné (2004) ha realizado una precisa adaptación de las ideas centrales de Cattell, integrándolas con visiones contemporáneas del desarrollo cognitivo.

Desde el propio campo de las altas capacidades o las altas habilidades, la paulatina introducción del concepto de «talento» como forma especializada de alta productividad, habitualmente acompañada de productividades mediocres o bajas en otros campos, ha sido uno de los elementos de contraste más claros frente a la presunta existencia de una inteligencia única. El planteamiento modularista, en cambio, encaja a la perfección con la descripción del talento, justificando la irregularidad en los productos (entre el área de talento y otras áreas) por la igualmente irregular distribución de recursos de representación: éstos son abundantes u óptimos en el área de talento y menos abundantes o menos ajustados en otras áreas.

Atendiendo a la cantidad y, sobretodo, la distribución de recursos disponibles puede establecerse un continuo en el que se da cabida a todas las configuraciones propias de las altas capacidades. En un extremo del mismo, se encontraría una distribución de *recursos concentrados* en una sola categoría representacional. Esta configuración, identificada con el talento simple, mostraría un claro desequilibrio cuantitativo en la distribución de recursos, siendo netamente superior la cantidad de recursos dedicados al tipo de representación que se identifica con el talento. Resulta obvio que la eficacia a la hora de representar y manipular objetos propios de dicha categoría representacional será netamente superior a la que se podrá mostrar en otros tipos de representaciones. Cuando una determinada habilidad reclame la combinación de recursos de la categoría predominante con recursos

de otras categorías, éstos van a limitar la eficacia de aquéllos, repercutiendo en una habilidad inferior a cualquiera de las que se han construido sólo con recursos del ámbito preponderante.

El extremo opuesto del continuo estaría constituido por una distribución de *recursos homogéneos*, en la cual no existen diferencias notorias en la cantidad de recursos correspondientes a cada categoría representacional. Para hablar de altas capacidades, además de la homogeneidad debe presentarse una cantidad razonablemente alta de recursos en todas las categorías. Esta distribución resulta menos eficaz que la anterior para un dominio especializado en una única categoría de representación, ya que un perfil de recursos concentrados en dicha categoría presentará un mejor equipamiento en el dominio concreto y los recursos propios de otras categorías resultarán de poca o nula utilidad. Sin embargo, una distribución homogénea de recursos tiene una enorme versatilidad a la hora de generar funciones que comporten representaciones de distinta índole. Es más, probablemente permita construir *cualquier* habilidad compleja de manera eficiente, aunque no necesariamente óptima.

El continuo, pues, puede ser descrito en términos de especialización-generalidad, permitiendo las primeras habilidades óptimas pero restringidas a ámbitos muy delimitados, mientras que la segunda, sin presentar los niveles máximos de habilidad, da pie a funciones eficientes en cualquier ámbito, ya que admite cualquier combinación de categorías representacionales.

Los puntos intermedios entre dichos extremos pueden adoptar múltiples formatos, pero siguiendo las directrices de los dos polos descritos. Así, pueden darse dos o más categorías en las que exista una elevada concentración de recursos. Estos casos pueden generar magníficas habilidades en cada una de las categorías con elevada concentración de recursos, o bien habilidades más complejas que combinen recursos de dichas categorías. Puede considerarse, entonces, que ganan algo en generalidad de uso. Sin embargo, siguen existiendo categorías representacionales con menor cantidad de recursos que propiciarán la irregularidad del rendimiento en numerosos ámbitos. Cuando la distribución de recursos tiende a equilibrarse, aunque exista alguna categoría con escasos recursos, el perfil funcional tenderá al polo homogéneo, mostrando una amplia flexibilidad en la construcción de habilidades y una eficiencia destacable de las mismas en la mayor parte de los casos, encontrándose limitaciones solamente cuando no se pueda prescindir de las áreas menos equipadas.

Hasta aquí los criterios empleados en la descripción de las altas capacidades han sido fundamentalmente cuantitativos, centrándose en la cantidad de recursos disponibles y su distribución. Sin embargo puede darse también una forma de excepcionalidad de carácter cualitativo, consistente en disponer de los recursos justos para construir una determinada habilidad, incluso cuando la distribución global presenta cantidades medias o moderadas de los mismos. Utilizando una metáfora culinaria, sería como tener la nevera y la despensa casi vacías, pero que los alimentos que todavía contienen permitieran elaborar una receta deliciosa. En este caso probablemente debiéramos hablar de alta habilidad *sin* alta capacidad subyacente, ya que no existe un potencial elevado sino un ajuste perfecto entre recursos disponibles y demanda del entorno.

El enfoque de las altas capacidades y altas habilidades desde la teoría modularista resuelve mucho mejor que la teoría intelectual clásica los fenómenos que se han ido describiendo en la literatura. No solamente explica las diferencias entre talentos apelando a argumentos intelectuales (y no motivacionales o a la acumulación de experiencia) sino que también explica los perfiles con competencia general. En este caso, nótese que no se recurre a una «capacidad general» subyacente, sino a la combinación de recursos de diversa índole que presentan una distribución equilibrada.

Otro aspecto que no debe ser obviado es que la aproximación cuantitativa a las capacidades no basta para garantizar habilidades. Estas deben construirse y, en algunas ocasiones, a pesar de disponer de un buen número de recursos, se fracasará en la construcción de habilidades que precisen recursos no substituibles los cuales no formen parte de los disponibles. En un sentido semejante, la última de las formas de excepcionalidad descritas es, en apariencia, una paradoja: presenta alta habilidad sin presentar alta capacidad. La clave de la cuestión reside en que los recursos adquieren utilidad si pueden utilizarse en las demandas que el entorno presenta. Por ello, si los recursos disponibles coinciden con dichas demandas las habilidades construidas pueden ser perfectamente óptimas, aun sin disponer de un acopio importante de recursos. La cantidad tiene sentido potencial, probabilístico, haciendo en cierto modo abstracción del entorno. Ciertamente, a mayor cantidad de recursos y mayor homogeneidad, mayor probabilidad de

ajuste a *cualquier* demanda del entorno. Pero los entornos no ejercen demandas infinitas sino que suelen ser bastante precisas para un momento histórico dado.

Sin embargo, los casos de alta habilidad sin alta capacidad subyacente adolecerán de falta de flexibilidad y de irregularidad en sus productos cuando escapen del ámbito en el que se produce un encaje perfecto entre sus recursos y la demanda del entorno.

Un último aspecto que debe hacerse explícito es que la descripción de la excepcionalidad intelectual que se ha hecho en este apartado no es una manera de tratar, utilizando otros términos, las mismas categorías diagnósticas tradicionales (superdotación, talento) o propiedades de las mismas (disincronía, precocidad) ni mucho menos de los criterios de evaluación (como el C.I.) o de la circunscripción al ámbito infantil de esta excepcionalidad. Por ejemplo, una persona con un C.I. superior a 130 (que, siguiendo el criterio de Terman de 1925, conduciría a un diagnóstico de superdotación) sería un caso de recursos concentrados, concretamente en las categorías lógica, verbal y de memoria. Sin duda se trata de tres categorías de recursos que pueden propiciar habilidades muy útiles para el aprendizaje académico, pero no son universalmente útiles. Aunque antaño se considerara como «inteligencia general» aquello que mide una prueba de C.I., al situarlo en el continuo de la distribución de recursos expuesta, se encuentra bastante más cerca del polo especializado que no del polo general. De manera semejante, las situaciones de disincronía no son tanto desajustes en el desarrollo —los cuales también pueden existir — sino una manifestación de la irregular distribución de recursos.

5. Conclusiones

El marco desde el cual se aborda esta discusión queda definido por el contraste de las explicaciones derivadas de la teoría intelectual clásica, de marcada naturaleza psicométrica, con el enfoque modularista consolidado en las últimas décadas. La diferencia más significativa entre ambas aproximaciones radica en que la teoría clásica se centraba en determinados procedimientos de medición (tests) y generaba explicaciones teóricas a partir de los resultados de dicha medición (Richardson, 1993). La suposición de que la estructura del comportamiento (las respuestas a los tests) era un reflejo directo de la estructura del proceso era el axioma imprescindible para justificar este tipo de metodología. En general, pues, lo que determinaba la clasificación de una persona en alguna forma de excepcionalidad intelectual era una elevada puntuación en alguna prueba. Es evidente que se trata de una situación objetiva, aunque no lo es tanto que se trate de una situación natural. Dicho en términos de otra disciplina: la radioactividad existe independientemente de los contadores Geiger o cualquier otro aparato de medición. Normalmente, las cosas van al revés: primero se da sentido teórico al objeto natural (frecuentemente a través de mecanismos inductivos) y después se utiliza esta teoría para la construcción de instrumentos acordes a la misma (Popper, 1959). En disciplinas algo más rigurosas, definiciones al estilo de «inteligencia es lo que miden los test de inteligencia» (Boring, 1923) o bien «superdotación es una puntuación superior a 130 en un test de C.I.» (Terman, 1925) serían denostadas. La primera es una tautología evidente y la segunda, sin una teoría sólida que la sustente, no es más que un índice arbitrario.

La vía del modularismo ha seguido precisamente el camino opuesto: plantear primero una buena teoría, dejando para fases posteriores —si procede— el desarrollo de instrumentos de medición. La verosimilitud evolutiva (referida a la evolución de la especie, no al desarrollo ontogenético) y fisiológica han sido dos de los puntales teóricos fundamentales (Buss, 1999). Las similitudes con los modelos psicométricos factoriales son más aparentes que reales, y se concretan en el empleo de mecanismos de descripción —los perfiles— semejantes. El uso de perfiles desde el modularismo no es más que una forma de organizar los recursos disponibles. El valor de un componente no refleja la *intensidad* de un grupo de recursos ni el un resultado de un test. Por el contrario, desde las perspectivas modulares un perfil muestra la *distribución* de recursos en función del tipo de representación. Frecuentemente se utiliza el término «módulo» con el significado de componente de un perfil, asumiéndose una función de contenedor de procesos específicos, que comparten la categoría de objetos representados. El perfil es una convención que permite una descripción cognitiva cómoda, pero el objeto real es un conjunto de recursos concretos, los cuales probablemente van a ser utilizados de manera combinada. Debido a ello, si dos perfiles presentan un mismo valor en un determinado componente, no se puede afir-

mar que las dos personas dispongan del mismo sub-conjunto de recursos relacionados con esa categoría de representación. Los recursos concretos pueden ser distintos (al menos en parte) aunque la proporción de recursos de esa categoría representacional sea la misma.

Las altas capacidades, en cualquiera de sus variantes, no son fruto de la puntuación en un test, sino que se corresponden a distribuciones de recursos como las que se han descrito en los anteriores epígrafes. Esto no impide que, al considerar las circunstancias de ajuste al entorno (especialmente el entorno cultural) las demandas cognitivas no tienen por qué encajar con descripciones propias de un perfil concreto. En muchas ocasiones, las circunstancias reales comportan combinaciones de recursos bastante concretos, pero pertenecientes a categorías diferentes. Por ejemplo, si se planteara la elevada capacidad para producir arquitectura, la cual tiene sentido en el entorno pero no como categoría de clasificación de recursos, ninguna de las categorías teóricas, por sí sola, podría dar respuesta a los requerimientos que comporta. Es necesario la combinación de recursos de distintas categorías y, probablemente, no de cualquier recurso de las categorías implicadas.

La construcción de funciones (habilidades) es otro de los aspectos que no siempre se han contemplado en la teoría clásica (salvo casos como Cattell, ya citado). Desde la perspectiva tradicional, toda capacidad disponible era inmediatamente funcional, mientras que las perspectivas modularistas contemplan la construcción de funciones en las que se coordinan recursos distintos o la reconversión de recursos filogenéticamente orientados a otras funciones (Mithen, 1996). Sigue siendo un punto de contraste originado en el axioma de equivalencia estructural entre proceso y producto. El modularismo es bastante más prudente en la aceptación de este axioma: un mismo producto (habilidad) puede conseguirse a partir de distintas combinaciones de recursos. Este aspecto resulta sumamente adaptativo, ya que la capacidad es potencial y no sirve para ajustarse a nada, mientras que las habilidades construidas sí. La flexibilidad se obtiene en el mismo proceso de construcción, en el que se ajustan los recursos potenciales a situaciones reales (y sumamente cambiantes). Para las situaciones fijas, los módulos especializados, sin necesidad de articularlos con otros recursos, siguen siendo magníficos mecanismos para afrontarlas y representarlas (Cosmides y Tooby, 1994).

La consecuencia de este planteamiento es que el tipo de inferencias que se pueden hacer acerca de las capacidades subyacentes cuando se presenta una determinada habilidad (incluso una alta habilidad) deben ser bastante cautas. Un alto rendimiento en un test debe considerarse como una tarea específica, como una habilidad concreta. Suponer que los recursos implicados en soportar esa habilidad son generalizables a otras situaciones depende de que los recursos que se empleen en el test se puedan también emplear efectivamente en otras actividades con mayor relevancia en el contexto. Si se cumple esta relación, el test deviene un buen predictor de otras habilidades, aunque con una importante salvedad: no basta con que coincidan los recursos sino que se haya procedido a su apropiada articulación.

La evaluación de los recursos disponibles a partir de tests suele ser bastante limitada, ya que estos instrumentos acostumbran a seleccionar situaciones dando prioridad a las condiciones de medición. Debido a ello, la amplitud del muestreo de recursos no acostumbra a ser muy amplia. Por ende, la articulación de dichos recursos que mejor resuelve la prueba no es, necesariamente, la misma que puede precisarse en contextos ecológicos. El alto rendimiento en las pruebas psicométricas *demuestra* la disponibilidad de los recursos implicados en la mismas pero sola-mente apunta la *posibilidad* de articulaciones distintas a las demandadas por la prueba. En un sentido semejante, las personas que dispongan de los recursos de procesamiento pero todavía no los hayan articulado, respondiendo a la demanda específica del test, van a presentar puntuaciones discretas las cuales aumentarán en sucesivas aplicaciones de la prueba o variantes de la misma. A modo de conclusión, pues, la utilización de tests para inferir la composición y organización de los recursos de procesamiento es lícita, aunque claramente limitada por los condicionantes de muestreo y articulación mencionados: primero, deben circunscribirse al tipo de operaciones implicadas (casi siempre el título de la prueba es bastante más amplio, como «razonamiento espacial» para una prueba de rotación de figuras, o «aptitud verbal» para una prueba de analogías semánticas). Y, segundo, la gradación de los resultados no debe ser tanto interpretada como una manifestación de las diferencias en el potencial (como concebía la teoría clásica) sino como diferencias en la articulación de los recursos existentes. Por ello, si dichos recursos no están presentes, no es factible la obtención de puntuaciones

medianamente elevadas por mucho que se repita la evaluación (a poco que se controle el mero recuerdo de las respuestas correctas) mientras que si existen pero no están articulados, la coordinación de los mismos se irá construyendo a medida que se repita la tarea.

Las consideraciones efectuadas en los párrafos anteriores repercuten en varios aspectos fundamentales relacionados con la conceptualización de la excepcionalidad intelectual. En primer lugar, si se plantea una exploración del potencial individual, se pueden emplear los medios que se estimen oportunos siempre que se garantice una validez y fiabilidad razonable en los mismos. Por supuesto, entre estos medios se encuentran los test. Ahora bien, lo que nunca hay que perder de vista es que una persona es un caso de excepcionalidad intelectual por disponer de una determinada configuración de recursos y no por obtener una determinada puntuación en una prueba (sea un test o cualquier otra).

En segundo lugar, estas inferencias de recursos disponibles permiten establecer un *potencial*, el cual puede transformarse o no en funcionalidad. Que esto suceda va a depender del entrono, en concreto del tipo de demandas que éste ejerza, y de las propias decisiones vitales de la persona implicada. De ahí la diferencia entre alta capacidad y alta habilidad. Siempre se dará la situación de que la alta habilidad se sustenta sobre recursos (capacidades) subyacentes, aunque no necesariamente más extensos que los implicados en la habilidad en concreto y, en cualquier caso, debidamente articulados. Cabe destacar que las demandas vinculadas a habilidades distintas, dentro de un mismo contexto general, pueden variar enormemente. Por ejemplo las habilidades necesarias para aprender Historia difieren notablemente de las que necesita una persona que se dedique profesionalmente a este tipo de conocimiento. Sin duda comparten una parte de las mismas, pero resulta evidente que el trabajo de una historiadora no es sola-mente el de aprender de los manuales de Historia, sino que comporta la construcción de una serie de habilidades de investigación, reconstrucción, interpretación, etcétera, las cuales están poco (o nada) presentes en la habilidad de aprendizaje de los contenidos. De este modo, consolidar las habilidades apropiadas para el aprendizaje, incluso a un alto nivel, no es un predictor confiable de que se disponga del resto de recursos ni de que se articulen convenientemente para dar soporte a las habilidades, de distinta naturaleza, propias de la fase profesional.

En tercer lugar, abundando en el aspecto apuntado en el párrafo anterior, las etapas infantiles son altamente inestables debido al proceso de maduración cerebral y la consecuente adquisición de nuevos recursos de procesamiento, pero también constituyen un periodo en el cual el contexto al cual se ajustan las habilidades que se van consolidando es netamente distinto del contexto adulto. La consecuencia es que los episodios de alto rendimiento infantil no son garantía suficiente de que dicho rendimiento se mantenga en la edad adulta. Los casos en los que un elevado rendimiento infantil se difumina al llegar a la juventud y adultez, no son tanto una alta capacidad desaprovechada como una configuración de recursos que permitía soportar la alta habilidad para las demandas de la etapa infantil pero no para las demandas adultas.

Finalmente, puede resultar oportuna una referencia a las etiquetas que se han utilizado tradicionalmente para referirse a la excepcionalidad intelectual, las cuales, como sucede con cualquier palabra, contienen también aspectos de significado originados en el momento en que se acuñaron. Por esta razón, aunque sería posible cambiar gradualmente su significado, la inercia del mismo tiende a perpetuar los antiguos marcos teóricos. Entiendo —y es una actitud personal— que es preferible dejarlas como están y substituir, en bloque, tanto la explicación teórica como los términos con qué se describen los fenómenos. Como mínimo, esta substitución permite una plataforma coherente sobre la que sustentar futuras generaciones de investigación y conocimiento.

Referências Bibliográficas

Anderson, M. (1992). *Intelligence and development: A cognitive theory*. Malden: Blackwell Publishing.

Boring, E. G. (1923). Intelligence as the tests test it. *New Republic*, pp. 35-37.

Buss, D. M. (1999). *Evolutionary Psychology. The new science of the mind.* Boston: Allyn and Bacon.

Case, R. (1985). *Intellectual development. Birth to adulthood.* New York: Academic Press.

Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria.* Barcelona: Masson.

Castelló, A. (2002). *La inteligencia en acción.* Barcelona: Masson.

Castelló, A. & De Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocol. *Faisca, 6*, pp. 26-66.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*, 1-22.

Ceci, S. J. (1990). *On intelligence...more or less: A bioecological treatise on intellectual development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Cosmides, L., & Tooby, J. (1992). Cognitive adaptations for social exchange. In J. H.Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind*. New York: Oxford University Press.

Cosmides, L., & Tooby, J. (1994). Origins of domain specificity: The evolution of functional organization. In L. A. Hirschfield & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. New York: Cambridge University Press.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as developmental theory. *High ability studies, 15*(2), 119-147.

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

Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Massachusetts: The MIT Press.

Mithen, A. (1996). *The prehistory of mind: A search for the origins of art, religion and science*. London: Thames and Hudson.

Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Hutchinson.

Richardson, K. (1993). *Understanding intelligence*. Philadelphia: Open University Press.

Sparrow, S. S., Pfeiffer, S. I., & Newman, T. M. (2005). Assessment of children who are gifted with the WISC-IV. In A. Prifitera, D. H. Saklofske, & L. G. Weiss (Eds.), *WISC-IV clinical use and interpretation: Scientist-practitioner perspectives*. San Diego: Elsevier-Academic Press.

Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: Macmillan.

Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton-Mifflin.

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius*. Palo Alto: Stanford University Press.

Thacher, R. W., Walker, R. A., & Giudice, S. (1987). Human cerebral hemispheres develop different rates and ages. *Science, 236*, 1110-1113.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ALTA HABILIDAD[1]

María Dolores Prieto[a], Carmen Ferrándiz[a], Mercedes Ferrando[b], Cristina Sánchez[a] & Rosario Bermejo[c]

[a]Universidad de Murcia, [c]Universidad de Alicante | Espanha

[b]Tufts University, Massachussets (EE.UU.) | Estados Unidos

Resumen

El objetivo del trabajo es estudiar las características referidas a inteligencia emocional en alumnos de alta habilidad (superdotados, talentos y talentos académicos), así como analizar la existencia de diferencias entre éstos y un grupo de alumnos con habilidad media. La muestra de alumnos de alta habilidad pertenece a diferentes colegios de Murcia. La identificación se hizo siguiendo un procedimiento riguroso, que consistió en requerir diferentes criterios valorados por diversas escalas: a) denominación de los profesores, mediante una escala basada en la teoría de Renzulli (1798); b) test de habilidad (BADyG, Yuste, Martínez, y Galve, 2001); y c) test de creatividad (Torrance Test of Creative Thinking, TTCT, Torrance, 1974). La muestra de alumnos de alta habilidad incluyó 182 (chicos y chicas). Las edades fueron de 6 a 12 años. La muestra de alumnos de habilidad media fue de 1393 estudiantes de 6 a 17 años (chicos y chicas). Ambos grupos cumplimenta-

[1] Este artigo foi originalmente publicado na Revista Española de Pedagogia, tendo sido obtida a autorização para a sua republicação na Revista Sobredotação, ampliando a sua difusão nos países de língua portuguesa.

ron el EQ-i:YV (Emotional Quotient Inventory Youth Version, Bar-On & Parker 2000). Los resultados hallados indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con habilidades medias y los de alta habilidad en la autopercepción que tienen sobre su adaptabilidad y su capacidad para canalizar o manejar el estrés. Para finalizar, se informa de diferencias estadísticamente significativas en inteligencia emocional entre chicos y chicas.
Descriptores: inteligencia emocional, superdotación, talento.

Summary

The aim of this paper is to study the EI in high ability (gifted, talented and academic talented) and average ability (non-gifted or talented) students and look for differences between them depending on their cognitive profile. The participants comprising the high-ability (G&T) sample were drawn from different schools from Murcia (Spain). The initial identification of G&T required that the students met several criteria which included a) teacher nominations scale, based on Renzulli (1978) model; b) ability tests scores (BADyG, Yuste, Martínez y Galve, 2001); c) creativity test (Torrance Thinking Creative Test, Torrance, 1974). The final sample of G&T students included 182 (boys and girls). Their age ranged from 6 to 12 years old, they took the EQ-i: YV (Emotional Quotient Inventory Youth Version, Bar-On & Parker 2000). In addition, the same test was completed by a non-gifted or average abilities sample from different schools in Murcia (Spain) composed by 1393 students aged 6-17 years (boys and girls). The findings showed statistically significant differences between the high ability students (gifted, talent and academic talent) and non-gifted or talented. High ability student scores higher in the adaptability and stress management than the non-gifted or talented. In addition, the data showed gender differences in Emotional Intelligence. Girls obtained higher scores than boys in interpersonal and stress management, but boys obtained higher scores than girls in adaptability.
Keywords: emotional intelligence, gifted and talented.

1. Inteligencia Emocional

El término de Inteligencia Emocional fue introducido por primera vez en la literatura por Salovey y Mayer (1990), quienes la definen como la parte de la inteligencia social que incluye las habilidades para: 1) percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; 2) acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; 3) comprender emociones y el conocimiento emocional y 4) regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Actualmente, estamos asistiendo a un creciente interés por la obtención de da-tos empíricos que permitan contrastar los supuestos teóricos de la inteligencia emocional y derivar un conocimiento más preciso de la misma. El objetivo de estos estudios se ha centrado, por un lado, en el diseño de instrumentos de medida que permitan operativizar las definiciones dadas (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998); por otro lado, en la delimitación del tema mediante el estudio de su relación con variables tales como los rasgos de personalidad, inteligencia, bienestar psicológico, calidad de las relaciones personales, rendimiento académico, liderazgo y satisfacción académica (Lopes, Salovey y Strauss, 2003; Saklofske, Austin, y Minski, 2003).

Como resultado surgen dos grandes posturas teóricas que se diferencian por la definición de inteligencia emocional y los instrumentos de medida empleados (Matthews, Zeidner, y Roberts, 2002). La primera utiliza las medidas de autoinforme y enfatiza la efectividad psicológica (éxito social, laboral o educativo), basándose en modelos de personalidad y ajuste no cognitivos (por ejemplo, Bar-On, 1997; Goleman, 1998). La segunda, basándose en modelos de inteligencia y desempeño, desarrolla medidas de rendimiento resaltando la capacidad cognitiva para procesar y regular la información y la adaptación emocional (Caruso, Mayer y Salovey, 1999). Así, Petrides y Furham (2001) han sugerido la terminología inteligencia emocional de rasgo e inteligencia emocional de habilidad, para distinguir ambos enfoques.

Un modelo de especial relevancia para nuestro estudio es el de Reuven Bar-On (1997) centrado en la IE como predictor del éxito académico y social. Bar-On formula su modelo de Inteligencia Emocional más centrado en ex-

plicar los efectos que ésta tiene en el rendimiento académico. Dice el autor que el éxito académico depende de las diferentes inteligencias y del control que el alumno haga de sus emociones. Diseña diferentes inventarios para evaluar los componentes de la IE, éstos son: intrapersonal, interpersonal, manejo de las emociones, adaptabilidad y estado de ánimo general. Para valorar estas grandes variables diseña el Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Es un inventario amplio que proporciona una gran información acerca de las competencias emocionales y sociales, además permite trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; 2004). El inventario permite diferenciar personas con diferentes niveles de éxito personal y también se han hallado relaciones con variables de personalidad (Bar-On, 2000). En nuestro estudio utilizaremos la versión para jóvenes (EQ-i: YV, Baron y Parker, 2000).

2. Ajuste emocional de los superdotados

A lo largo de los años ha habido un debate sobre el desarrollo emocional de los niños con superdotación y talento, su ajuste emocional y sus problemas emocionales. Por un lado, los autores piensan que tanto superdotados como talentos presentan problemas emocionales, de adaptabilidad y desajuste social; en concreto, la teoría de la «desintegración positiva» de Dabrowski (1964), quien asume que el superdotado presenta una sobre excitabilidad que le hace ser extremada-mente sensible en distintas áreas, habla de los desajustes en el área emocional. En este sentido, Hollingworth (1942), Janos y Robinson (1985), Roedell (1986) y Tannenbaum (1983) señalaron que los superdotados tienen más riesgo que los no superdotados en sufrir problemas de ajuste social, son más sensibles a los conflictos interpersonales y experimentan mayores niveles de alienación y estrés que sus compañeros.

Otros investigadores, sin embargo, sostienen que los superdotados no presentan problemas de ajuste o desajuste emocional. Así, Terman (1925) demostró que los superdotados con elevada inteligencia académica manifestaban buen ajuste social, emocional, desarrollo moral y madurez para establecer relaciones sociales. Freeman (1983, 1994) y Baer (1991) destacaron que los superdotados manifestaban un buen ajuste social frente a sus compañeros no superdotados. En este sentido, estos autores reseñaron en sus investigaciones que los superdotados se caracterizaban por una mayor flexibilidad mental, resiliencia emocional y habilidad para pensar positivamente. Todas estas características hacen que sean capaces de ajustarse emocionalmente, comprenderse a sí mismos y a los otros y, en definitiva, afrontar de manera positiva el estrés y los conflictos.

Además, los trabajos realizados sobre variables que se relacionan directamente con aspectos incluidos en el constructo de la inteligencia emocional, indican que los alumnos superdotados estarían expuestos a un mayor nivel de estrés, dadas las altas expectativas que en torno a ellos se generan. Otros sugieren que los superdotados no difieren de su grupo de iguales, si bien es cierto que en los primeros, el nivel de ansiedad manifestado en los últimos años de instituto es más elevado. Por tanto, el hecho de tener más demandas sociales, no necesariamente implica el desarrollo de mayor estrés, ya que la habilidad propia de alumnos superdotados para la solución de problemas los conduciría a un mayor manejo del estrés. De hecho, según algunos autores los superdotados sienten menos ansiedad ante sus habilidades académicas y sienten un mayor autocontrol sobre su aprendizaje, que sus compañeros de habilidades medias (Porter, 2005; Davis y Connell, 1985).

3. Nuevos modelos sobre Inteligencia Emocional y alta habilidad

En los últimos años se están utilizando los nuevos modelos de la IE (habilidad y rasgo) para estudiar la IE de los alumnos de altas habilidades.

Una de las primeras investigaciones fue la de Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001). Ellos parten de la idea de que hay muchos trabajos que hablan de las características de la alta inteligencia y creatividad en alumnos superdotados, pero que apenas si hay trabajos rigurosos que traten los aspectos emocionales. Dicen los autores que, a pesar de tener definiciones y estudios precisos sobre los superdotados y talentos (matemáticos, verbales, académicos, creativos, etc.), sólo Dabrowski, dentro de su teoría de la desintegración, se ha fijado en el área emocional, y de las características que de ésta muestran los alumnos más dotados. Ellos encuentran ciertos paralelismos entre el concepto de «superdotado emocional» acuñado por Dabrowski, y el de «alta inteligencia emocional» acuñado por ellos mismos.

Los autores tratan de estudiar, mediante un estudio cualitativo que incluye entrevistas guiadas a los participantes, la relación entre altas puntuaciones en Inteligencia Emocional y la inteligencia verbal. Utilizan dos instrumentos: a) el MEIS (Multifactor emocional Intelligence Scale) y un test de inteligencia verbal. La muestra estaba compuesta por 11 niños, que habían obtenido elevadas puntuaciones en su inteligencia verbal y se les había identificado como superdotados con una capacidad verbal extraordinaria. Las comparaciones entre los 11 casos estudiados mostraron que los estudiantes con alta inteligencia emocional parecían ser más organizados respecto a los componentes emocionales y a las relaciones que mantenían con sus iguales, en comparación con los que obtuvieron bajas puntuaciones en inteligencia emocional. Además, aquellos con una alta inteligencia emocional describían las situaciones emocionales de una forma más exacta y rica, que incluían mayor sutileza. Los autores concluyen que la teoría de la inteligencia emocional añade al concepto de superdotación emocional una descripción sistemática de las aptitudes implicadas en este tipo de superdotación. A pesar de ser el primer estudio realizado con instrumentos con una validez y fiabilidad aceptadas y construidos bajo una buena fundamentación teórica, el trabajo carece de cierto rigor científico en cuanto que son pocos los niños, no hay comparaciones con otros niños no superdotados y la metodología, de tipo cualitativo, no se explicita de manera adecuada (Ferrando, 2006).

Otra investigación interesante es la de Chan (2003) sobre competencia social y superdotación, cuyo objetivo fue valorar la utilización que hacen los superdotados de diferentes estrategias de competencia social. La muestra fue de 259 superdotados con una edad media de 13 años. Los instrumentos utilizados fueron SSRI (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, et al., 1998) y un cuestionario de estrategias para afrontar problemas (Social Coping Strategies Questionnaire, Swiatek, 1995). Los objetivos específicos: 1) identificar la naturaleza y dimensiones de la inteligencia emocional, utilizando el EIS de Schutte (Emotional Intelligence Scale); 2) desarrollar escalas empíricas para hallar la validez y fiabilidad de los diferentes componentes de la inteligencia emocional; 3) relacionar los diferentes componentes de la inteligencia emocional con las estrategias específicas de la competencia social.

Los datos mostraron que los superdotados obtuvieron mayores puntuaciones en las habilidades referidas a la evaluación y regulación de las emociones, mientras que obtuvieron puntuaciones bajas en las habilidades referidas a la sensibilidad para expresar emociones; al igual que las puntuaciones fueron bajas en las habilidades referidas al uso de las emociones para resolver los problemas. Respecto a las diferencias de género, los datos no mostraron diferencias significativas entre chicos y chicas, aunque éstas obtuvieron puntuaciones más altas en inteligencia emocional; específicamente podían percibir, autorregular y utilizar las emociones con mayor eficacia. En cuanto a las estrategias para hacer frente a problemas por el hecho de ser superdotados, los datos mostraron recursos adecuados de adaptación y ayuda a sus colegas. Datos que coinciden con los de Swiatek (1995), quien trabajó con 238 superdotados y talentos académicos y utilizó el cuestionario de la competencia social. Éste encontró que los talentos verbales se percibían a sí mismos como menos aceptados que los hacían los talentos matemáticos. Pero, en general, vió que muchos superdotados desarrollaron estrategias de afrontamiento social que les llevaron a ayudar a sus compañeros en los trabajos escolares, establecer semejanzas entre ellos y sus colegas, tales como intereses, deportes u otras diversiones; utilizaban su humor para hacer reír y se implican activamente en actividades (Chan, 2003).

La tercera investigación es la realizada por Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts (2005) quienes trataron de estudiar las diferencias individuales referidas a la inteligencia emocional entre superdotados y no superdotados. Es uno de los mejores trabajos científicos realizados en el campo de la superdotación y la inteligencia emocional.

Se utilizaron diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. Primero, para evaluar la inteligencia se utilizó la subescala verbal del test de inteligencia Wescher (WISC-R, Wescher Intelligence Scale for Children-Revised versión). Segundo, para evaluar la inteligencia emocional se utilizaron dos tests: uno, fue el MSCEIT (Mayer-Salovey-Carusso Emocional Intelligence Test, 2002); el otro, fue el inventario de inteligencia emocional de Schutte (SSRI, Schutte Scale Emocional Intelligence, 1998).

Los resultados curiosamente muestran que los superdotados obtuvieron puntuaciones más elevadas en el MSCEIT que los no superdotados, pero las puntuaciones fueron más bajas en el SSRI. Los hallazgos sugieren que las diferencias individuales dependen de las medidas y procedimientos

que se utilicen. Esto significa que el MSCEIT está fundamentado en un modelo cognitivo de rendimiento, mientras que el SSRI es un auto informe que mide los rasgos de la inteligencia emocional. En general, los autores vienen a llamar la atención sobre la necesidad existente de realizar estudios científicos y rigurosos sobre el funcionamiento de la inteligencia emocional en los alumnos superdotados. Se debería controlar los efectos que la inteligencia verbal tiene sobre las emociones.

Finalmente, dicen los autores que las medidas de auto informe como el SSRI son idóneas para valorar los rasgos de personalidad e inteligencia en alumnos de altas habilidades.

A partir de los análisis de los diferentes modelos y definiciones teóricas de la IE, el objetivo de nuestro estudio fue analizar la incidencia que la inteligencia emocional autopercibida tiene en la configuración del perfil cognitivo tanto del alumnado de habilidad media como el de alta habilidad.

Los objetivos específicos derivados de este objetivo general son:

· Explorar y describir el perfil de inteligencia emocional que manifiestan los participantes del estudio (los alumnos de altas habilidades y los de habilidades medias).

· Examinar el perfil de inteligencia emocional en función del tipo de alta habilidad manifestado por los alumnos (superdotación, talentos y talentos académicos).

· Analizar el perfil de inteligencia emocional de los alumnos de alta habilidad en función del sexo.

4. Método

4.1. Participantes

La muestra de participantes en el estudio estuvo compuesta por un total de 1574 alumnos (53,4% chicos y 46,6% chicas), pertenecientes a primer ciclo de Educación Primaria (22,9%), segundo ciclo de Educación Primaria (25,5%), tercer ciclo de Educación Primaria (23,5%), Educación Secundaria Obligatoria (28,1%). De la muestra total, 1392 (edades de 6 a 17 años, 88,4%) procedían de población no superdotada y 182 (edades de 6 a 12 años, 11,6%) habían sido previamente identificados como alumnos de altas habilidades según el modelo establecido por Castelló y Batlle (1998) (de los cuales un 1,6% eran talentos simples y múltiples; un 5,2% mostraron un talento académico y un 4,8% eran superdotados).

La distribución de alumnos según sexo y perfil cognitivo fue de 52,1% chicos y 47,9% chicas, en el grupo de alumnos con habilidades medias y de 63,3% chicos y 36,7% chicas en el de altas habilidades.

4.2. Instrumentos: Inventario de Inteligencia Emocional

El inventario utilizado ha sido el EQI: YV (Emotional Quotient-inventory: Youth Version, Baron y Parker, 2000). Es un inventario de auto evaluación de 60 ítems que valora las siguientes habilidades: intrapersonal (comprensión de las propias emociones y su comunicación a los otros; comprende las siguientes subescalas: auto conocimiento, asertividad, independencia y auto realización); interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros; las subescalas son empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales); manejo de las emociones (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones; comprende las siguientes subescalas: tolerancia con el estrés y manejo de los impulsos); adaptabilidad (capacidad para ajustar nuestros cambios emocionales a nuevas situaciones, incluye las subescalas de flexibilidad y eficacia para resolver conflictos) y escala de estado de ánimo general (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida; incluye una escala de optimismo y otra de felicidad).

4.3. Procedimiento

En una primera fase se hizo la preidentificación de los alumnos de alta habilidad. Para ello, se utilizaron diferentes instrumentos de *screening* (Sánchez, 2006).

En una segunda fase se hizo la identificación y el estudio de la configuración cognitiva de los alumnos, según el protocolo de Castelló y Batlle (1998). Dicho protocolo se extrae de dos instrumentos de medida ya elaborados y baremados como son la batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG; Yuste, 1989; 1998a, 1998b, 2001) y el test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT, Torrance Test of Creative Thinking, TTCT, 1974).

Este protocolo nos permite identificar alumnos superdotados y también talentos, según la siguiente tipología: a) alumnos que muestren talentos simples o específicos (referidos a una sola variable); b) alumnos que manifiesten talentos múltiples (referidos a varias variables conjuntas); c) alum-

nos que muestren talentos complejos (referidos a varias variables conjuntas), dentro de los cuales podemos encontrar, el talento académico, talento figurativo y talento artístico-figurativo; y d) alumnos que presentan talentos conglomerados en los que nos podemos encontrar la combinación de la configuración intelectual del talento académico, figurativo y/o artístico-figurativo con el talento simple o múltiple.

Esta propuesta trata de cubrir las dos principales problemáticas relacionadas con la identificación, tanto de la superdotación como del talento, que son: por un lado, la baja congruencia entre los criterios teóricos y los procedimientos de identificación; y, por otro, la frecuente confusión terminológica en el uso de conceptos referidos a la alta habilidad (superdotación, talento, precocidad, etc.). Hay que destacar que el rasgo principal del talento es su especificidad y que se manifiesta en cualquier especialidad existente en una cultura; sin embargo, el rasgo principal de la superdotación es su generalidad (Genovard y Castelló, 1990; Genovard, Prieto, Bermejo, y Ferrándiz, 2006).

Para el presente trabajo los alumnos con altas habilidades fueron divididos en tres subgrupos (superdotados, talentos simples y múltiples y talentos académicos).

Finalmente, en la tercera fase de la investigación se aplicó el cuestionario de inteligencia emocional de Baron y Parker (EQ-i:YV), a toda la muestra alumnos con alta habilidad y de habilidad media (Ferrando, 2006).

4.4. Análisis de Datos

Dentro de una metodología de carácter correlacional y en algunos casos inferencial, el análisis de datos incluyó, por un lado, análisis descriptivos sobre las variables referidas a inteligencia emocional autopercibida medida por el EQi:YV, como son las medias y desviaciones típicas.

Por otro lado, para evaluar las posibles diferencias en IE de los distintos grupos (en función del perfil cognitivo de los participantes, sexo y ciclo educativo), se aplicaron análisis de diferencias de medias mediante pruebas t de student y análisis de varianza. En los análisis se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 13.0.

5. Resultados

5.1. Inteligencia Emocional y alta habilidad

En este apartado realizamos un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas) sobre las puntuaciones obtenidas por los diferentes grupos de participantes en el total del inventario de inteligencia emocional de Bar-On, así como en las dimensiones intrapersonal, interpersonal manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo e impresión positiva. Esto nos permitirá trazar los perfiles en función del tipo de excepcionalidad de los participantes: a) el perfil de IE de alum-talentos (incluyendo talentos simples y nos de población de habilidad media; b) múltiples); y e) el perfil para los talentos el de alumnos de altas habilidades (in-académicos (combinación de recursos vercluyendo tanto superdotados como talen-bales, numéricos, lógicos y memoria) (ver tos); c) el de superdotados, d) el de Tabla 1).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) en las dimensiones valoradas en el EQ-i: YV para los distintos subgrupos de la muestra*

	Habilidad media	Alta Habilidad	Talentos	Talentos Académicos	Superdotados
Intrapersonal	14.72 (3.67) N=1341	15.24 (3.45) N=176	15.25 (1.91) N=24	14.51 (3.65) N=80	16.05 (3.47) N=72
Interpersonal	38.13 (5.03) N=1300	39.23 (4.93) N=164	39 (3.80) N=21	38.31 (5.16) N=76	40.34 (4.48) N=67
Manejo Estrés	33.65 (5.77) N=1278	30.05 (6.22) N=171	34.25 (3.66) N=24	31.14 (6.06) N=77	27.45 (6.01) N=70
Adaptabilidad	28.13 (4.91) N=1324	32.14 (5.05) N=171	31.12 (4.91) N=24	31.35 (5.15) N=79	33.41 (4.77) N=68
Estado de ánimo	46.11 (6.18) N=1306	47.20 (5.21) N=168	47.79 (5.14) N=24	47.39 (5.57) N=74	46.80 (4.88) N=70
Impresión positiva	15.82 (2.35) N=1346	16.07 (2.36) N=178	15.56 (2.50) N=25	15.90 (2.18) N=82	16.46 (2.48) N=71
EQ-i: YV total	176.85 (18.19) N=1124	180.49 (16.98) N=140	184.33 (16.19) N=21	178.53 (18.27) N=65	181.35 (15.58) N=54

Las desviaciones típicas se presentan entre paréntesis

Si comparamos descriptivamente las puntuaciones según el perfil intelectual, observamos que las mayores puntuaciones han sido obtenidas por

el grupo de los alumnos con alta habilidad (superdotados y talentos) frente a las obtenidas por los alumnos con habilidades medias, siendo la diferencia más acusada en el factor adaptabilidad. Además, se observa que el grupo con talento sigue manteniendo puntuaciones más elevadas en comparación con los alumnos de habilidad media (excepto para la dimensión impresión positiva). Entre los alumnos con superdotación y los alumnos con talento, las puntuaciones son más elevadas para los primeros.

Con respecto a la variabilidad de las puntuaciones dentro de cada grupo, se observa una mayor homogeneidad de puntuaciones en el grupo de superdotados.

5.2. Inteligencia Emocional y diferencias entre habilidad media y alta

En este apartado se presentan los resultados de los análisis de comparación de medias realizados, con objeto de estudiar si las diferencias anteriormente observadas entre los distintos perfiles intelectuales son estadísticamente significativas o se deben a mero error de muestreo aleatorio.

En primer lugar, se presentan los resultados de la prueba t de Student de la comparación entre las puntuaciones obtenidas por el grupo de altas habilidades y por el de habilidades medias. La Tabla 2, que asume la igualdad de varianzas para todas las variables, excepto para manejo de estrés y estado de ánimo, muestra diferencias estadísticamente significativas para el componente interpersonal [t (1462)=-2,648, p=,008]; manejo de estrés [t (210,668)=7,165, p<,001]; para adaptabilidad [t (1493)=9,994, p<,000]; para estado de ánimo [t (231,875)=-2,492, p=,013] y para el total de la prueba [t (1262)=-2,245, p=,025]. Todas las diferencias fueron a favor de los alumnos con alta habilidad, excepto para la dimensión manejo de estrés, en la que destacaron los alumnos con habilidades medias (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Prueba t de Student de diferencia de medias para muestras independientes sobre las medias obtenidas por los alumnos con alta habilidad y habilidad media en las dimensiones de la IE*

	t	gl	Sig. (bilateral)
Intrapersonal	-1.781	1515	.075
Interpersonal	-2.648	1462	.008
Manejo Estrés	7.165	210.668	.000
Adaptabilidad	-9,994	1493	.000
Estado de ánimo*	-2.492	231.875	.013
Impresión positiva	-1.349	1522	.178
EQ-i: YV total	-2.245	1262	.025

* No se han asumido varianzas iguales / AH: Alta habilidad; HM: Habilidad media

El análisis de diferencias en función del tipo de perfil cognitivo (habilidades medias, talentos, académicos y superdotados), fue realizado mediante un análisis de varianza (ANOVA de un factor). Se consideraron como variables dependientes las dimensiones referidas a estado de ánimo, adaptabilidad, manejo del estrés, habilidades interpersonales e intrapersonales, impresión positiva, así como el total de inteligencia emocional. La prueba de Levene indicó igualdad de varianzas para todas las variables contrastadas, a excepción de la dimensión intrapersonal (p=,040) y la dimensión manejo de estrés (p=,034).

Los resultados del ANOVA indicaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos en las dimensiones intrapersonal [F (3;192,974)=4,512, p<,004; η^2 parcial=,007]; interpersonal [F (3,1463)=4,302, p=,005; η^2 parcial=,009]; manejo de estrés [F (3;183,145)=34,22, p<,001; η^2 parcial=,057]; y adaptabilidad [F (3,1494)=35,941, p<,001; η^2 parcial=,067].

Tras realizar comparaciones simples a posteriori, entre los cuatro grupos de perfiles cognitivos estudiados para la variable intrapersonal, se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de superdotados y los grupos de habilidades medias y talentos académicos (p=,013 y p=,050 respectivamente) (ver Figura 1). Por tanto, podemos concluir que las puntuaciones que obtienen los alumnos con superdotación son significativamente superiores.

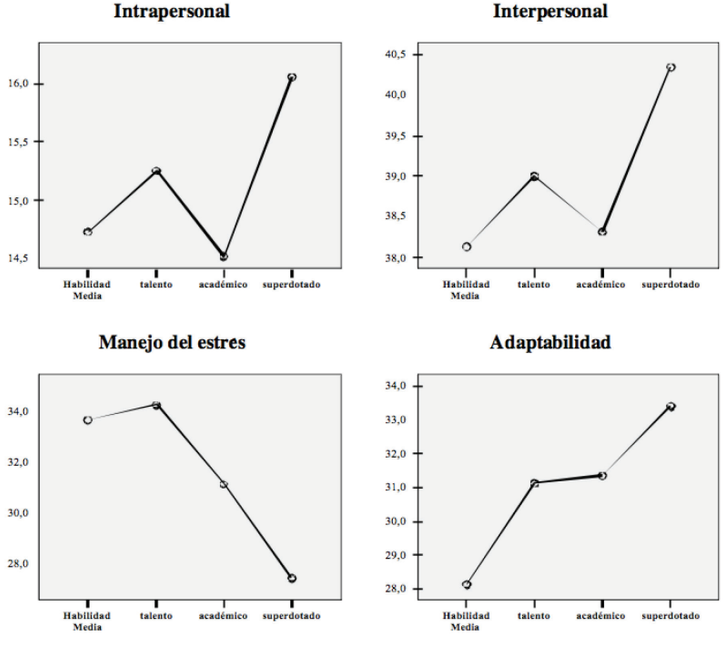
Los resultados de las comparaciones a posteriori, para la variable interpersonal, mostraron diferencias significativas entre el grupo de alumnos con habilidades medias y el grupo de superdotados (p=,003). En este caso el grupo de alumnos con superdotación mostró puntuaciones superiores en su autopercepción interpersonal.

Los resultados de las comparaciones a posteriori, para la variable manejo de estrés, evidenciaron diferencias significativas entre el grupo de alumnos con habilidades medias y los grupos de talento académico y superdotados (p=,004 y p<,001 respectivamente), en este caso las diferencias fueron a favor de los alumnos con habilidades medias. Además se hallaron diferencias

estadísticamente significativas entre el grupo de talentos y los grupos de talento académico y superdotados (p=,019 y p<,001 respectivamente), a favor de los primeros. También fueron estadísticamente significativas las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos con talento académico y los alumnos con superdotación (p=,002) a favor de los primeros.

Finalmente, los análisis post hoc establecidos mediante la prueba T3 de Dunnet mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de habilidades medias y todos los grupos de alumnos con alta habilidad: talentos (p=,039); talentos académicos (p<,001) y superdotados (p<,001) en la dimensión adaptabilidad, en todos los casos a favor de los alumnos con alta habilidad.

Figura 1. *Medias para las dimensiones de interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad según el perfil cognitivo de los participantes.*



5.3. Inteligencia emocional alta habilidad y sexo

En la Tabla 4, se presentan las medias según el sexo de todos los alumnos participantes en la investigación para cada uno de las dimensiones de la IE y para el total de la escala EQ-i: YV. Como podemos observar, las medias son muy similares entre sí, siendo la diferencia más acusada para la dimensión interpersonal, a favor de las chicas.

Los resultados de la prueba t de Student, indicaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones interpersonal y manejo del estrés a favor de las chicas y en la dimensión adaptabilidad a favor de los chicos (ver Tabla 5).

Tabla 4. *Estadísticos descriptivos por sexo de la muestra de participantes* Las desviaciones típicas aparecen entre paréntesis. H: hombre; M: mujer

	H	M	NH	M
Intrapersonal	14.67 (3.63)	15.24 (3.45)	800	712
Interpersonal	37.35 (5.31)	39.27 (4.48)	776	684
Manejo Estrés	32.98 (6.04)	33.58 (5.76)	778	676
Adaptabilidad	29 (5.18)	28.13 (4.95)	793	697
Estado de ánimo	46.41 (5.86)	46.03 (6.33)	779	690
Impresión positiva	15.85 (2.41)	15.84 (2.27)	818	701
EQ-i: YV total	176.87 (18.50)	177.77 (17.57)	672	589

Las desviaciones típicas aparecen entre paréntesis. H: hombre; M: mujer

Tabla 5. *Prueba t de Student de diferencia de medias para muestras independientes sobre las medias obtenidas en las dimensiones de inteligencia emocional autopercibida según el sexo de los participantes*

	t	gl	Sig. (bilateral)
Intrapersonal	-1.200	1510	.230
Interpersonal*	-7.477	1455.354	.000
Manejo Estrés	-1.954	1452	.051
Adaptabilidad	3.331	1488	.001
Estado de ánimo*	1.209	1411,542	.227

Impresión positiva	.041	1517	.968
EQ-i: YV total	-.881	1259	.379

* No se han asumido varianzas iguales

A continuación (ver Tabla 6) se presentan las medias y desviaciones típicas según el sexo para cada uno de los grupos de perfiles cognitivos (habilidades medias, talentos, talentos académicos y superdotados).

Tabla 6. *Estadísticos descriptivos por sexo para cada uno de los grupos de la muestra de participantes*

	Habilidades Medias		Talentos		Académicos		Superdotados	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Intrapersonal	14,57 (3,66)	14.87 (3.69)	14.92 (2.01)	15.70 (1.76)	14.68 (3.70)	14 (3.45)	16.02 (3.33)	16.07 (3.82)
Interpersonal	37,14 (5,31)	39.18 (4.47)	39.16 (3.76)	38.77 (4.08)	37.52 (5.32)	39.74 (4.71)	39.95 (5.04)	41.33 (4.22)
Manejo Estrés	33,37 (5,89)	34 (5.59)	33.57 (3.79)	35.20 (3.42)	31.97 (5.90)	29.70 (6.26)	27.93 (6.70)	26.88 (4.43)
Adaptabilidad	28,45 (4,99)	27.80 (4.81)	32 (4.99)	29.90 (4.77)	32.02 (5.19)	30.17 (5.06)	33.44 (4.68)	33.62 (4.95)
Estado de ánimo	46,29 (5,96)	45.91 (6.40)	47.42 (4.48)	48.30 (6.16)	47.86 (5.29)	46.33 (5.94)	46.40 (5.04)	47.68 (4.58)
Impresión positiva	15,81 (2,42)	15.83 (2.26)	15.40 (2.35)	15.80 (2.82)	16.01 (2.15)	15.55 (2.13)	16.36 (2.49)	16.58 (2.53)
EQ-i: YV total	176.19 (18.65)	177.63 (17.63)	183.66 (15.23)	185.22 (18.28)	179.82 (18.67)	175.60 (17.78)	182.19 (15.64)	181.05 (15.08)

Las desviaciones típicas aparecen entre paréntesis. H: hombre; M: mujer

Los resultados de la prueba t de Student para muestras independientes mostraron diferencias estadísticamente significativas según el sexo en el grupo de alumnos con habilidades medias en las dimensiones interpersonal [t (1285,024)=-7,466, p<,001] y manejo del estrés [t (1283)=-1,972, p=,049] en la que las chicas obtuvieron puntuaciones superiores; y en adaptabilidad [t (1319)=2,389, p=,017], en la que destacaron los chicos. En lo que respecta a los grupos de talento, académicos y superdotación, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas según el sexo en la IE.

6. Discusión y conclusiones

Con respecto al análisis realizado sobre la IE hemos de señalar que los perfiles obtenidos en la IE por todos los grupos de alumnos participantes (habilidades medias, superdotados y talentos) revelaron que las puntuaciones más elevadas fueron en estado de ánimo, indicando que, en general, se sienten felices consigo mismos, con el tipo de persona que son y con su cuerpo, les gusta divertirse, están seguros de sí mismos y optimistas cuando emprenden una tarea; mientras que las más bajas fueron obtenidas en habilidades intrapersonales, lo cual indica que perciben obstáculos a la hora de describir y compartir sus sentimientos. Nuestros datos están en consonancia con los hallados por Chan (2003), quien indicó que los superdotados mostraron habilidades en el siguiente orden: habilidades sociales, manejo de emociones (que coincidiría con el factor interpersonal del EQ-i: YV), empatía (equiparable al factor intrapersonal del EQ-i: YV) y utilización de emociones.

Nuestros datos indican que el grupo de alumnos con altas habilidades lograron puntuaciones más elevadas en todas las dimensiones de la IE que sus compañeros de habilidad media. Excepto en manejo de estrés, donde los superdotados son los que obtienen las puntuaciones más bajas. Sin embargo, se encontraron diferencias más acusadas en las dimensiones de adaptabilidad e intrapersonal. Es decir, los alumnos de altas habilidades manifiestan una mayor capacidad para validar sus propias emociones, ajustar sus emociones, pensamientos y conductas cuando cambian las situaciones y condiciones. Además, muestran una cierta habilidad para comprenderse a sí mismos, asumir los propios sentimientos y emociones, lo cual indica un cierto dominio de su vida afectiva y adaptación a diferentes situaciones.

Respecto a la significación estadística podemos señalar que los superdotados se perciben con una mayor flexibilidad y destreza para ajustar sus emociones, pensamientos y comportamientos a las situaciones cambiantes, así como con una mayor habilidad para identificar, definir e implementar

soluciones efectivas a los problemas. Estos resultados estarían de acuerdo con los hallados por Ferrando y Bailey (2006), quienes estudiaron las diferencias en una muestra de superdotados ingleses y no superdotados. Además, son diversos los estudios que señalan como características del superdotado las siguientes: tener una mente abierta y flexible, ser tolerantes con la ambigüedad, mostrar deseo de asumir riesgos y una mayor capacidad para proponer nuevas y válidas soluciones a los problemas (Sternberg y Lubart, 1995).

En este sentido, es necesario señalar que Purkey (1966) encontró que los superdotados adolescentes tenían un mayor ajuste y presentaban características de personalidad más favorables que sus compañeros de habilidades medias. También es preciso destacar que en el estudio realizado por BarOn y Parker (2000), la dimensión de adaptabilidad estaba moderadamente relacionada con inteligencia general.

Nuestros datos difieren, en cambio, de los hallados por Zeidner et al. (2005), quienes informaron que cuando la inteligencia emocional era valorada mediante pruebas de autoinforme, eran los alumnos de habilidad media y no los superdotados quienes obtenían puntuaciones superiores. Esto podría ser debido, por un lado, al uso de medidas diferentes; mientras en el presente estudio se ha utilizado el EQ-i: YV (una medida de autoinforme que mide rasgos de personalidad y competencia social), ellos utilizaron el SSRI (una medida de autoinforme fundamentada en el modelo de habilidad) y el MSCEIT (medida de habilidad). Por otro lado, se podría deber a la diferencia de edad de ambas muestras. En el estudio de Zeidner et al. (2005), los alumnos tenían una edad que variaba entre 12,5 y 16 años, en cambio en nuestro estudio los alumnos presentan una edad entre 6 y 12 años.

Nuestros hallazgos apoyarían —aunque con restricciones, ya que no se está midiendo aquí la habilidad en sí, sino la autopercepción de la habilidad— las premisas teóricas apuntadas por los autores que han estudiado la alta habilidad, quienes indican como característica fundamental de la superdotación la generalidad en la aptitud cognitiva; es decir, el alumno con superdotación posee elevados recursos intelectuales en todas las áreas de la inteligencia, incluidas las aptitudes sociales y emocionales, que también formarían parte de la superdotación (Ferrando, 2006; Gardner, 1993; Genovard y Castelló 1990; Castelló y Batlle, 1998; Prieto, 1997; Renzulli, 1986; Sánchez, 2006), siendo esta la dirección a la que apuntan nuestros resultados.

Además, se constatan diferencias en la IE entre los superdotados y talentos. Por ejemplo, los datos de nuestro estudio indican que los superdotados, a diferencia de los talentos, se auto perciben con una mayor habilidad intrapersonal, pero con una menor capacidad para manejar el estrés. Quizás, estos resultados se puedan interpretar como que el superdotado recibe más presión y, por tanto, tendría problemas para tolerar situaciones estresantes y controlar los impulsos; mientras que tendría una cierta facilidad para establecer relaciones sociales, habilidad para trabajar en grupo y una cierta empatía para sensibilizarse con los problemas de los demás (Ferrando, Ferrándiz, Prieto, Sánchez, Hernández, Serna y López, 2007).

Respecto a las diferencias de sexo los datos señalan diferencias en la dimensión interpersonal y manejo del estrés a favor de las chicas; mientras que en la dimensión de adaptabilidad los chicos obtienes puntuaciones superiores. Los análisis sobre diferencias de sexo para los grupos de superdotación, talento y talento académico mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Ferrando y Baily, (2006) y por Chan (2004), quienes tampoco encontraron diferencias de sexo en la IE de los alumnos superdotados. Sin embargo, nuestro resultados no apoyan los hallazgos de Zeidner et al. (2005), quienes informaron que las chicas superdotadas obtuvieron una mayor puntuación en el uso de las habilidades interpersonales y en la auto percepción general de su IE, que los chicos.

Para concluir quisiéramos destacar que con este trabajo hemos pretendido profundizar en el estudio de la inteligencia emocional en una muestra de alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos) y de habilidad media, los resultados apoyan las tesis que defienden la superioridad del superdotado en el uso y manejo de las habilidades socio-emocionales, se han evidenciado diferencias en función del perfil cognitivo que consideramos relevantes para el conocimiento y comprensión del funcionamiento intelectual excepcional. Por tanto, no se pueden seguir manteniendo falsos prejuicios o ideas preconcebidas referidas a los problemas emocionales de los superdotados (Prieto y Ferrando, en prensa). Aunque se precisa de mayores investigaciones destinadas a aclarar los aspectos aquí considerados.

Referências Bibliográficas

Baer, J. A. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports, 69*, 1128–1130.

Baker, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education, 7*, 356–368.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence.* Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R., & Parker J. D. (2000). *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual.* New York: MHS.

Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267–298.

Castelló, A., & Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocol. *Faisca, 6*, 26–66.

Chan, D. W. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(6), 409–418.

Dabrowski, K. (1964). *Positive Disintegration.* London: Little Brown.

Davis, H. B., & Connell, J. P. (1985). The Effect of Aptitude and Achievement Status on the Self-System. *Gifted Child Quarterly, 29*(3), 131–136.

Ferrando, M. (2006). Creatividad e Inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades (Tesis Doctoral). Retrieved from http://hdl.handle.net/10201/203

Ferrando, M., & Bailey, R. (2006). *Emotional Intelligence in Gifted and Talented pupils: a pilot study*. Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association (BERA) of Warwick University, UK.

Ferrando, M., Ferrandiz, C., Prieto, L., Sánchez, C., Hernández, D., Serna, B., & López, J. A. (2007, August). *Socio-Emotional Intelligence, en G&T and Non-G&T, Pupils*. Paper presented to the World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference of University of Warwick, UK.

Freeman, J. (1983). Emotional Problems of the Gifted Child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 24*(3), 481–485.

Freeman, J. (1994). Some Emotional Aspects of Being Gifted. *Journal for the Education of the Gifted, 17*, 180–197.

Gardner, H. (1993) Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi. New York: Basic Books.

Genovard, C., & Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intellectual.* Madrid: Pirámide.

Genovard, C., Prieto, M. D., Bermejo, M. R., & Ferrándiz, C. (2005). History of creativity in Spain. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The International Handbook of Creativity* (pp. 68–95). Massachusetts: Cambridge University Press.

Hollingworth, L. (1942). *Children Above 180 IQ. Standford Binet*. New York: World Book.

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.

Jones, K., & Day, J. D. (1996). Cognitive Similarities Between Academically and Socially Gifted Students. *Roeper Review, 18*(4), 270–273.

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 34*, 1–18.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D., & Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review, 23*, 131–137.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425–448.

Porter, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. Nueva York: McGraw Hill.

Prieto, M. D. (1997). *Identificación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.

Prieto, M. D., & Ferrando, M. (en prensa). Prejudices about Emotional Intelligence in Gifted and Talented Children. In D. Matthews & T. Balchin (Eds.), *Beyond Giftedness*. Routledge Companions.

Purkey, W. W. (1966). Measured and professed personality characteristics of gifted high school students and an analysis of their congruence. *The Journal of Educational Research, 60*(3), 99–103.

Roedell, W. C. (1986). Socio-emotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society, 18*(3-4), 17–29.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences, 34*, 707–721.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185–211.

Sánchez, C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. (Tesis doctoral). Retrieved from http://hdl.handle.net/10201/208

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167–177.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1995). La creatividad en una sociedad conformista. Madrid: Paidós (original work published 1995).

Swiatek, M. A. (1995). An Empirical Investigation Of The Social Coping Strategies Used By Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, *39*, 154–160.

Terman, L. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, CA: Stanford University Press.

Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking–Norms–Technical Manual Research Edition–Verbal Tests, Forms A and B–Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ, Personnel Press.

Yuste, C., Martínez, R., & Galve, J. L. (2001). Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG, Battery of Diferencial Aptitudes of Intelligence, IQ test. Madrid: CEPE.

Zeidner, M., Shani–Zinovich, I, Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing Emotional Intelligence in gifted and non–gifted school students: outcomes depending on the measure. *Intelligence, 33*, 369–391.

COMO AS CRIANÇAS SOBREDOTADAS ESTABELECEM RELAÇÕES DE AMIZADE?

Marisa Carvalho & Sara Bahia

Universidade de Lisboa | Portugal

Resumo

A presente investigação tem como objetivo estudar através de metodologias quantitativas e qualitativas os múltiplos fatores que influenciam o estabelecimento de amizades por parte de um grupo crianças com diagnóstico de sobredotação. Procurou-se ainda desenvolver um instrumento de avaliação das expectativas e crenças da amizade, comparando uma população com e sem diagnóstico de sobredotação, bem como compreender as dificuldades sentidas pelos sobredotados no estabelecimento de relações de amizade. A população alvo encontra-se em idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos habitantes do distrito de Lisboa e Vale do Tejo.

Concluiu-se que a população sobredotada dá uma maior importância a factores maduros de amizade em relação à população sem diagnóstico, sugerindo que estes tem uma concepção de amizade mais desenvolvida do que seria expectável para a sua faixa etária. Esta maturidade parece levar a uma possível discrepância de interesses e semelhanças com o grupo de pares, tornando-se num obstáculo para o estabelecimento de relações de amizade. Assim, a presente investigação permitiu identificar as diferenças

no ambiente em relação ao individuo como a causa das dificuldades sentidas e vividas pelos sobredotados ao tentarem estabelecer uma relação de amizade com indivíduos da sua faixa etária.
Palavras chave: Amizade, Competências Sociais, Sobredotação.

Abstract

This research aims to study through quantitative and qualitative methodologies the multiple factors that influence friendship in a group children diagnosed with giftedness. We also sought to develop an assessment tool about the expectations and beliefs of friendship and to compare a population with and without a diagnosis of giftedness and understand the difficulties faced by gifted in establishing friendly relations. The target population is in between the ages of 6 and 14 inhabitants of the district of Lisbon and Vale do Tejo.

We concluded that the gifted population gives greater importance to maturity factors of friendship than the population without diagnosis, suggesting that they have a more developed friendship conception than would be expected for their age group. The possible discrepancy of interests and similarities with their peer group seems to be an obstacle for the establishment of friendly relations. Thus, the present investigation has allowed the identification of environmental factors that affect the gifted and cause the difficulties experienced by the gifted whilst trying to establish a relationship of friendship with people of their age group.
Keywords: Frienship, Giftedness, Social Competence.

1. Introdução

Ao longo da nossa vida e em diferentes contextos somos forçados a interagir e a relacionarmo-nos com outros indivíduos que podem ser diferentes de nós. O estabelecimento de relações é, aliás, considerado uma das necessidades universais do indivíduo (Deci & Rayan, 2000). Segundo Newman e Newman (2012) a interacção com os outros leva a que a criança se afaste da sua perspectiva egocêntrica, experienciando perspectivas diferentes das suas, levando a um desenvolvimento de capacidades de analisar problemas sociais, empatia com o estado emocional do outro e de entender que os outros interpretam situações de forma diferente da sua que levam à aceitação da personalidade do outro, sendo-lhe possível confiar mais nos outros e criar relações de amizade. As capacidades cognitivas do indivíduo são desenvolvidas e melhoradas com a interacção com o grupo de pares mas depois essas capacidades permitem melhorar a integração social, levando o individuo a formar relações mais seguras e fortes (Carvalho, 2014), indo ao encontro de Merritt e Snyder (2015) que afirmam que uma ligação forte com os pares permite um desenvolvimento social saudável e positivo levando ao bem-estar da criança. Assim, as relações de amizade apresentam-se como fundamentais para o bem-estar do individuo. Contudo muitos são os factores que podem influenciar o sucesso/insucesso dessas relações.

Para a população sobredotada estabelecer relações de amizade pode ser uma tarefa difícil, visto estes diferirem da sua faixa etária a nível cognitivo, emocional e social (Gross, 2010), podendo causar discrepâncias nos seus comportamentos em relação ao grupo de pares. Bahia e Trindade (2012), consideram que actualmente existem três tendências sobre o desenvolvimento emocional nos sobredotados: existência de um ajustamento emocional acima da média, dificuldade a nível emocional e igualdade no bem-estar emocional dos sobredotados em relação aos não sobredotados.

As crianças sobredotadas não constituem um grupo único, homogéneo e facilmente reconhecível em qualquer situação (Serra, 2008), o que conduz a divergências em termos da teorização e explicação das suas características. Contudo a literatura sugere algumas características típicas da população sobredotada nomeadamente auto-confiança e boa integração social (Almeida, Oliveira, Silva & Oliveira, 2002), variedade de interesses, sentido de humor, independência (Dal Forno, Bahia & Veiga, 2015) e sensibilidade às injustiças (Silverman, 2013).

Gagné (2014) propõe o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento onde identifica a existência de 6 domínios de capacidade natural (intelectual, criativa, social, perceptiva, desenvolvimento muscular e controlo-motor) defendendo que o desenvolvimento do talento depende do processo desenvolvimentista, de aprendizagem e treino informal e acreditando que

variáveis como a oportunidade, ambiente e características intrapessoais funcionam como catalisadores de todo o processo, contribuindo para facilitar ou dificultar o desenvolvimento de talentos e capacidades extraordinárias.

Num estudo de Eddles-Hirsch, McCormick, Rogers e Vialle (2012) concluiu-se que todos os participantes perceberam que era fácil fazer amigos quando inseridos num grupo de sobredotados com interesses semelhantes, na medida em que estas semelhanças iam além das actividades académicas, e fomentavam a aceitação de si e a compreensão dos sentimentos, que muitas vezes são percebidos pelos pares como características negativas. Gross (2001) afirma que quando a criança sobredotada se depara com ambientes que não são compatíveis com o seu modo de pensamento e funcionamento, uma das questões sociais que pode aparecer é a dificuldade em corresponder às expectativas dos seus pares de forma a criar uma relação de maior intimidade, lealdade e estabilidade nas amizades, visto procurarem amigos com quem possam partilhar sentimentos, preocupações, segredos bem como triunfos, auxiliando-se mutuamente e mantendo essa relação de amizade a longo prazo (Robinson, 2008). Face à este tipo de incompatibilidade como grupo de pares, Eddles-Hirsch et al. (2015) afirmam que o apoio ao desenvolvimento social e emocional aos alunos sobredotados em contexto escolar são tão importantes quanto os apoios à carreira académica.

São considerados como influenciadores das escolhas de amizade por Gross (2001) a idade mental (desenvolvimento cognitivo, levando os sobredotados a procurarem pares mais velhos para interagir), o início das comparações sociais (comparam-se a outras crianças nos seus comportamentos, ideias e interesses), as semelhanças nas preferências e gostos nas brincadeiras (influenciados pelo desenvolvimento cognitivo leva a que os sobredotados tenham gostos diferentes dos seus pares), as semelhanças de interesses na leitura (sobredotados preferem ficção ou crónicas), a capacidade de distinguir popularidade (ter muitos colegas, dependência dos pares, conformidade com normas e rotinas dos pares) e as relações afetivas. Assim, parece pertinente considerar que o nível de desenvolvimento cognitivo influencia as escolhas de amizade, sendo esta a principal causa das dificuldades dos sobredotados no estabelecimento de relações deste tipo.

Muitos são os factores que influenciam as relações de amizade que o individuo estabelece com outro. Robert Selman (1980) elaborou a teoria dos Estádios da Concepção de Amizade, parcialmente sobreponíveis, que descrevem a mudança e a evolução nas concepções de amizade. A sua teoria tem subjacente a estrutura da Tomada de Perspectiva Social, composta por 5 estádios que reflecte a evolução da perspectiva que o individuo tem da interacção social, iniciando-se por uma perspectiva apenas do seu ponto de vista, passando para uma perspectiva do ponto de vista do outro e seguidamente para a abstracção da sua perspectiva e da do outro que o leva a reflectir sobre as acções (Soares & Campos, 1986).

Baseando-se na teoria de Selman (1980), Gross (2001) investiga a relação entre o grau de sobredotação (média, moderada e alta) e a idade relativamente às escolhas de amizades, constatando que as concepções de amizade formam uma hierarquia de desenvolvimento dos estádios face à idade cronológica e às expectativas e crenças sobre a amizade e que se tornam mais sofisticadas e complexas com a idade (Gross, 2002,2006). Esta hierarquia é composta por 5 factores, que se organizam de forma ascendente consoante a idade e a complexidade conceptual. O primeiro factor (3-7 anos) é denominado por "companheiro escolhido para brincadeira", onde o amigo é visto como alguém que brinca com a criança usando e emprestando os seus brinquedos; o segundo (4-9 anos) intitula-se de "companheiro escolhido para conversar", presença de partilha de interesses na escolha de amigos; o terceiro factor (6-12 anos) denominado de "apoio e incentivo", onde o amigo é visto como alguém que oferece ajuda, apoio ou incentivo, contudo não se vêem obrigados a fornecer o mesmo tipo de comportamentos para com o outro; o quarto factor (9-15 anos) denominado de "intimidade e empatia", a amizade é vista como a necessidade e também a obrigação de dar conforto e apoio flui em ambos os sentidos, presença de um aprofundamento da intimidade e da partilha emocional; por fim o quinto factor (inicia-se aos 12 anos e prolonga-se na vida) denominado por "Garantia de suporte", a amizade é percebida como uma relação profunda e duradoura de confiança, fidelidade e aceitação incondicional. Para cada um dos factores a autora criou 4 itens representativos das expectativas e crenças da amizade correspondente. Confirmando a correspondência da maturação do conceito de amizade face ao desenvolvimento cognitivo.

As relações de amizade parecem, assim, ser um factor importante para

o bem-estar da criança no presente, mas também no futuro, podendo ditar características da personalidade do individuo mas também do seu bem -estar psicológico ou sofrimento. O que se apresenta consistente com Merritt e Snyder (2015) que após um estudo em crianças com problemas clínicos, verificaram que as relações de amizade são factores de protecção, mesmo face a experiências traumáticas. Assim, parece-me pertinente dar uma especial atenção a este tipo de relação, onde uma avaliação eficaz poderá contribuir para auxiliar a criança no estabelecimento de amizades "saudáveis" e impedir que esta esteja sob sofrimento/stress psicológico. E permitindo-nos a nós, psicólogos respeitarmos e promover a autonomia e autodeterminação do individuo, aceitando todas as suas características de forma incondicional, auxiliando-o na adaptação a diferentes contextos (OPP, 2011).

2. Metodologia e instrumentos

A presente investigação tem como objectivo o desenvolvimento de um instrumento de avaliação de expectativas e crenças de amizade e a análise das suas qualidades psicométricas. Em termos mais concretos, procura comparar os factores importantes para o estabelecimento de amizade de um grupo de crianças e jovens com e sem diagnóstico de sobredotação; analisar a perspectivas e crenças e consequentemente as concepção de amizade de forma exaustiva no grupo de população clínica (com diagnóstico) e por fim, perceber quais as dificuldades percepcionas pela população clínica, nas relações de amizade.

Optou-se por um estudo exploratório com recurso a métodos quantitativos e qualitativos para a recolha de dados, visto a necessidade de comparação de duas diferentes mostras e de um conhecimento aprofundado do tema, mas também da perspectiva do próprio sujeito.

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário aplicado a duas amostras populacionais, elaborado e construído com base no questionário de Miraca Gross (2001) e nos itens dos factores de amizade extraídos da sua investigação. Sendo que para o tratamento dos dados obtidos com instrumento recorreu-se ao programa informático IBM SPSS. Também foi utilizada uma entrevista semi-estruturada apenas à população clínica (diagnóstico de sobredotação) para a exploração das diferenças individuais nos sobredotados, sendo esta uma população clínica que frequenta o Programa de Enriquecimento da Delegação de Lisboa da Associação Nacional para o Estudo de Intervenção na Sobredotação (ANEIS). Esta foi analisada com recurso ao programa informático Nvivo.

Participantes e Contexto

A população alvo encontra-se com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos (M=10,47 e DP=1,727), todos habitam no distrito de Lisboa e Vale do Tejo.

A amostra da população clínica é constituída por 12 de crianças/pré-adolescentes com diagnóstico de sobredotação e com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos (M=9,58 e DP=2,275). Estes participantes estavam integrados no Programa de Enriquecimento da Delegação de Lisboa da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação e apresentavam um QI entre 130 e 150. Os questionários foram preenchidos individualmente, mas com todos os participantes na sala de enriquecimento na sede da ANEIS em Lisboa. A entrevista foi aplicada numa sala privada apenas com a criança a que estava a ser aplicado o instrumento.

A amostra da população sem diagnóstico era constituída por 104 crianças /pré-adolescentes com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos (M=10,58 e DP=1,635). Sendo esta uma amostra aleatória, sendo apenas pedido alunos do 3º ao 7º ano à escola de forma a corresponder às idades da população sobredotada. O questionário foi aplicado na sala de aula mas preenchido individualmente.

3. Resultados

Através do Teste de Kilmogorov-Smirnov verificou-se que a distribuição não é normal (normativo em amostras com mais de 50 participantes), tendo por isso sido utilizadas metodologias estatísticas não paramétricas para a avaliação das qualidades psicométricas e para a extracção de informação.

Em termos de consistência interna do instrumento foi obtido um Alfa de Cronbach de .672, sendo um valor baixo de fiabilidade do instrumento (De-

Vellis.,2003, tal como citado por Pallant, 2007). Porém pode-se considerar que o instrumento apresenta consistência interna, visto a presente investigação ser da área das ciências sociais onde é possível considerar um instrumento fiável com um *Alfa de Cronbach* a partir de 0.60 (DeVellis, 1991, cit por Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Na análise fatorial foi possível extrair dois factores. O primeiro componente denominado de Componente Instrumental, devido aos itens correspondentes serem de cariz material e visível (''*Alguém que gosta dos mesmos jogos que tu*'', ''*Alguém que tem muitos amigos*'', ''*Alguém que gosta dos mesmos programas de televisão que tu*'', ''*Alguém que é muito popular entre os colegas*'', ''*Alguém que tem as músicas mais recentes*'', ''*Alguém que te vai emprestar os seus brinquedos e livros*'', ''*Alguém que vai partilhar os seus brinquedos e jogos contigo*'' e ''*Alguém que sente o mesmo que tu sobre as coisas que são importantes*''). O segundo componente denominado de Componente de Valores pró-sociais, onde os itens remetem para valores hedonistas que privilegiam a autenticidade e a genuinidade (''*Alguém que vai partilhar os seus brinquedos e jogos contigo*'', ''*Alguém que sente o mesmo que tu sobre as coisas que são importantes*'', ''*Alguém que te irá ajudar se estiveres em apuros*'', ''*Alguém que vai falar com honestidade sobre o que pensam sobre ti*'', ''*Alguém com quem podes falar de coisas que te preocupem*'', ''*Alguém que te aceita como és*'', ''*Alguém que entende os teus sentimentos mais profundos*'', ''*Alguém que te incentiva a dares o teu melhor*'', ''*Alguém que gostaria de estar contigo se se estivesse a sentir triste ou infeliz*'', ''*Alguém que partilha as tuas esperanças e sonhos*'' e ''*Alguém que não vai dizer mal de ti nas tuas costas*''), onde a maioria tem como o objectivo ajudar e compreender o outro.

As correlações entre itens apenas foram encontradas em itens do mesmo componente. Reforçando a ideia da existência de duas formas distintas de concepção de amizade, bem como as expectativas e crenças quanto a esta.

Quando analisamos nos itens e os comparamos com as respostas dadas pelos dois grupos da amostra, identificamos 3 itens com diferenças significativas ($p<.05$). Nos itens ''*Alguém que vai partilhar os seus brinquedos e jogos contigo*'' ($p=.008$) e ''*Alguém que vai emprestar os seus brinquedos e livros*'' ($p=.009$), onde a maioria dos participantes no grupo com diagnóstico atribui menor importância como factor relevante para o estabelecimento de relações de amizade. E o item ''*Alguém que gosta dos mesmos programas de televisão que tu*'' ($p=.045$) onde todos os participantes com diagnóstico, consideraram ser um factor irrelevante nas relações de amizade.

Quando analisamos os dados totais das respostas em função do grupo da amostra, encontramos 4 itens que se destacam. O item ''*Alguém que vai partilhar os seus brinquedos e jogos contigo*'', onde 74 crianças sem diagnóstico (71%) consideraram o factor importante, ao contrário dos participantes com diagnóstico em que 8 crianças (66%) consideraram este não ser um factor importante. O item ''*Alguém que partilha as tuas esperanças e sonhos*'' em que as duas populações na sua maioria apresentam perspectivas diferentes quanto à sua importância, visto para 57,6% da população sem diagnóstico (60 participantes) considerou este ser um factor importante, enquanto 58,33% da população com diagnóstico (7 participantes) considerou este não ser um factor importante nas relações de amizade. No item ''*Alguém que sente o mesmo que tu sobre as coisas que são importantes*'' a maioria da população sem diagnóstico (66 participantes – 63,4%) considerou este um factor importante, quanto à população sobredotada apresentam uma divisão de perspectivas, pois 6 participantes responderam ser importante e outros 6 responderam não o ser. O mesmo acontece no item ''*Alguém que te vai emprestar os seus brinquedos e livros*'' onde para a maioria da população sem diagnóstico (59 participantes – 56,7%) este factor é importante já para a população com diagnóstico a maioria (10 participantes – 83,3%) considera este um factor sem importância nas relações de amizade.

Na população com diagnóstico verifica-se uma concordância absoluta quanto à importância de alguns itens. Os itens onde existe uma concordância total sobre serem factores importantes e necessários numa relação de amizade enquadram-se no componente dos valores pró-sociais (''*Alguém que vai dizer mal de ti nas tuas costas*'', ''*Alguém que te irá ajudar se estiveres em apuros*'', ''*Alguém que vai continuar a ser amigo mesmo que tenham discutido*'' e ''*Alguém que te aceita como és*''). Também foi visível a concordância em itens (''*Alguém que tem as músicas mais recentes*'', ''*Alguém que gosta dos mesmos programas de televisão que tu*'', ''*Alguém que é muito popular entre os colegas*'') da componente instrumental como não sendo importantes a sua presença numa relação de amizade.

Análise Qualitativa

Com a entrevista realizada apenas aos participantes com diagnóstico de sobredotação foi possível verificar alguma dificuldade na sua auto-descrição sendo que todos os participantes pediram uma explicação mais detalhada ou exemplo de uma resposta possível naquela questão. Três doa participantes referiram mesmo não saber descrever-se e um referiu ser difícil fazê-lo, que sugere que estas crianças possam ter uma maturidade afectivo-emotivo que dificulta a expressão emocional e introspecção de características dessas áreas, mesmo apresentando um nível cognitivo superior à sua faixa etária.

No que diz respeito à referência de actividades referem preferir actividades ou jogos físicos (13 referências, feita por 9 participantes).

Face ao conceito de amizade as crianças com diagnóstico enumeram a confiança, ajuda bidireccional, gostar do outro e proporcionar bem-estar, como factores importantes na relação de amizade. É importante salientar que as crianças apresentam alguma dificuldade em explicar o conceito de amizade, confirmando a sua dificuldade em se descreverem e em exporem as suas opiniões sobre áreas emocionais e abstractas.

Quando pedido para caracterização de um "*bom amigo*", os participantes deram maior prevalência à prestação de ajuda e à confiança como característica importantes. Em relação a um "*amigo ideal*", a maioria das crianças assumiu ter amigos ideais voltando a nomear a prestação de ajuda como característica importante, seguido de gostos semelhantes, interacções frequentes e partilha de bens.

No que diz respeito à diferença entre colegas e amigos, a maioria refere existir diferenças, mencionando as características que atribuem aos amigos (interacções frequentes, competências socio-emocionais: simpatia, atenção, honestidade e ajuda; conhecimento intimo e partilha de sentimentos), e que atribuem aos colegas, referindo estar relacionados com actividades e características relativas ao contexto escolar (pertencer à mesma turma, fazer trabalhos e actividades escolares) e com pouco conhecimento íntimo.

4. Discussão e Conclusão

O instrumento de avaliação quantitativa aplicado parece ser uma adequada medida de avaliação para perceber e analisar o conceito de amizade na população portuguesa. Contudo alguns itens apresentam correlações negativas tanto com os outros itens como com os dois componentes extraídos da análise factorial, que sugerem a sua fragilidade quanto medida do conceito de amizade. Esta fragilidade poderá estar relacionada com factores sócio-culturais entre a população portuguesa e australiana, como por exemplo no item "*Alguém que vai continuar a ser teu amigo mesmo que tenham discutido*", onde as crianças de nacionalidade portuguesa podem ver os conflitos/discussões como algo negativo e difícil de ultrapassar ao contrário das australianas que poderão percepcionar o conflito como algo negativo mas que tem consequências e objectivos positivos levando a afirmação de ideias e necessidades.

Na comparação entre a população com diagnóstico e sem diagnóstico nos factores considerados importantes para o estabelecimento de relações de amizade, verifica-se uma maior importante da população sem diagnóstico em itens de factor 1 e 2, em comparação com a população com diagnóstico. Não foram verificadas diferenças significativas em itens que relatem valores maduros da amizade, assim a diferença entre as duas populações encontra-se na exclusão de itens que correspondem a valores mais imaturos e precoces do estabelecimento de amizades para a população com diagnóstico de sobredotação. Relativamente à concordância das respostas, apenas a população com diagnóstico foi concordante em alguns itens, contudo este dado pode ter sido enviesado visto na população sem diagnóstico não existir uma controlo das características das crianças, onde poderia existir crianças com potencial ou sobredotadas, não sendo possível controlar este factor. Assim, a diferença entre estas duas populações encontra-se essencialmente na diferente atribuição de importância em itens do factor 1 e 2 (população sem diagnóstico dá maior importância), sendo que nos factores 3,4 e 5 atribuem igual importância, sugerindo uma maior selectividade da população com diagnóstico nas suas escolhas e da perspectiva de amigos comparativamente à população sem diagnóstico.

Face às expectativas e crenças de amizade apresentadas pelas crianças sobredotadas é possível afirmar que a diferença na população sem diagnóstico encontra-se numa maior escolha de factores 1 e 2. Sendo que as características atribuídas ao "conceito de amizade" são na maioria características pró-sociais (confiança, solidariedade, ser-se o próprio) que correspondem ao estádio 3,4 e 5 de Selman (1980). Face à média de idades

dos participantes ser reduzida, não nos permite verificar se apresentam expectativas e crenças acima do esperado para a sua faixa etária, mas podemos verificar a existência de uma maior importância dada a factores mais elaborados e de estádios mais avançados das concepções, o sugere que esta população tem uma perspectiva mais elaborada e correspondente aos últimos estádios da concepção de amizade do modelo de Selman (1980).

Quanto à verificação de maiores dificuldades na população sobredotada no estabelecimento de relações de amizade, e da discriminação dessas dificuldades, verifica-se uma divisão na população sobredotada onde metade considera ser difícil estabelecer relações de amizade, ao contrário da população sem diagnóstico que na maioria considera ser fácil. Contudo, surge a questão se esta percepção de dificuldade está associada a uma perspectiva de amizade diferente dos sobredotados em comparação com os não sobredotados, visto serem caracterizados por atingirem precocemente expectativas e crenças mais sofisticadas e complexas acerca da amizade (Gross, 2014). Um dado importante é que a maioria na população onde se encontra maiores dificuldades, estas referem ter relações de amizade com outros, o que sugere que mesmo considerando esta uma tarefa difícil tem capacidades e competências que lhes permite ultrapassar essas dificuldades. Segundo a literatura as dificuldades em estabelecer relações de amizade podem estar associadas a diversos factores, nomeadamente a discrepância de interesses entre os indivíduos, está pode ser confirmada visto dois participantes referirem terem apenas amigos na associação ANEIS, onde os colegas tem características e interesses semelhantes. Outra das dificuldades é facto de preferirem amigos em faixas etárias superiores à sua (confirmado pela população sobredotada), o que no ambiente escolar pode tornar-se uma dificuldade visto as turmas serem compostas por alunos do mesmo escalão etário. Segundo Bahia & Oliveira (2013), crianças sobredotadas apresentam elevada capacidade de raciocínio lógico e abstracto, o que pode levar a que esta população interesse-se por actividades distintas do grupo de pares, dando preferência a jogos de lógica ou raciocínio. Nos dados obtidos no estudo, verifica-se a preferência em actividades físicas, podendo colocar a questão de que esta preferência possa estar relacionado com a forma que estes percepcionam os jogos, que podem ser maduras quanto às regras e aos objectivos do jogo. Podendo a diferença entre as duas populações ser a forma como percepcionam o jogo e não o tipo de actividades que privilegiam ou praticam. As crianças com diagnóstico referem apenas realizarem tarefas que sejam do seu interesse, contudo duas crianças afirmam que por vezes realizam tarefas que consideram desagradáveis com o grupo de amigos, porém até que ponto a amizade não supões submeter-se aos desejos do outro? Desde que essa submissão não seja permanente, mas sim repartida pelas duas partes da relação? Pois na amizade o indivíduo tem de ter capacidade de se abstrair da sua perspectiva e do outro, tomando uma 3ª perspectiva que permite reflectir sobre as consequências das suas acções (Soares & Campos, 1986). Assim, uma criança não consegue ser ou ter amigos enquanto não atingir a maturidade cognitiva que lhe permita considerar os pontos de vista e necessidades dos outros, bem como as suas.

Na amostra populacional do presente estudo nenhum participante apresenta um QI>150, o que poderá justificar não serem visíveis grandes dificuldades em estabelecer relações de amizade, visto segundo Hollingworth (1942), são encontradas maiores dificuldades relacionais em indivíduos com QI >160 face à grande discrepância dos interesses e capacidades das crianças com o grupo de pares. Contudo, também segundo o mesmo autor existe uma "inteligência socialmente óptima" entre QI 125 e 155, o que nos dados obtidos não foi confirmado, visto a maioria da amostra afirmar ser difícil encontrar um amigo.

Assim, não é possível encontrar uma resposta concreta em relação à possível dificuldade sentida pelos sobredotados em relação às amizades, sendo visível que a população com diagnóstico considera ter maior dificuldade em estabelecer relações de amizade. Resta saber se essas dificuldades serão pela existência de divergências entre as crianças e o grupo em que estão inseridas? Será por terem um entendimento diferente sobre a amizade, o que torna difícil encontrar uma "verdadeira"? ou será pela diferença de interesses?. Estas questões poderão estar todas correctas, pois cada individuo é único quanto às suas características e experiências e consequentemente à forma como interage com os outros.

Assim, de acordo com os dados obtidos e a literatura teórica, quando estamos perante crianças com diagnóstico de sobredotação que apresentam dificuldades em estabelecer relações de amizade, estas podem não ser inerentes a si, mas sim à falta de oportunidade em mover-se e interagir

em ambientes semelhantes a si, como as outras crianças com um desenvolvimento intelectual normativo tem oportunidade de interagir.

5. Considerações Finais

Com a aplicação do instrumento foi possível verificar que os itens que a compõe, permite uma medição fiável do conceito de amizade. Assim, podemos afirmar que este é um instrumento válido e fiável para a avaliação clínica do tipo de relações de amizade estabelecidas, bem como o conceito de amizade presente numa criança/adolescente.

Com os resultados obtidos no presente estudo podemos concordar com Gross (2014), e afirmar que crianças sobredotadas revelam expectativas e crenças sobre a amizade mais sofísticas e complexas em comparação a crianças sem diagnóstico de sobredotação, visto na presente investigação a amostra com diagnóstico de sobredotação revelarem uma menor importância face a características imaturas de amizade, dando maior importância a valores pró-sociais. É visível assim, uma menor importância relativa a itens do factor 1 e 2, que refere-se a actividades e comportamentos mais direccionados para um fim material, de importância quantitativa (número de amigos) ou de características semelhantes. Estando esta conclusão de acordo com a fundamentação teórica de que as algumas características dos sobredotados são responsáveis pelos comportamentos e atitudes das crianças nos relacionamentos. Características como: fácil entendimento intelectual dos problemas, preferências pela complexidade, pouco interesse por tarefas fáceis e rotineiras e uma percepção e apreciação crítica de ideias, pessoas e acontecimentos (Clark, 1992; Lubart, 2006; Porter, 1999 tal como citado por Bahia & Oliveira, 2013). Esta conclusão parece concordar com Gottman e Parker (1986, tal como citado por Gross, 2001), que defendem que crianças sobredotadas deixam precocemente de dar importância a comportamentos que levam à popularidade, tendo uma maior capacidade de distinguir entre popularidade e amizade, como companheiros, estimulo, intimidade e afirmação.

Também é confirmado pela presente investigação o início precoce de atitudes e necessidades presentes na adolescências (sentido de identidade, autonomia, necessidade de relações de amizades próximas de confiança e sensibilidade), bem como a preferência em companhia de indivíduos mais velhos (indivíduos como o mesmo nível cognitivo e emocional), como sendo características dos sobredotados (Gross,2014),visto os participantes sobredotados revelarem terem na sua maioria amigos mais velhos e identificarem ao conceito de amizade relações de proximidade/intimidade emocional, mas também de confiança. Podendo sugerir uma preferência por relações de amizade (mesmo sendo em número reduzido) em vez de muitos amigos casuais (Gross, 2014).

Não são confirmadas a inibição da expressão de interesses e características para se igualarem ao grupo de pares de forma a serem aceites, visto os participantes com diagnóstico admitirem na maioria das vezes fazerem apenas o que gostam e quando não gostam preferem afastar-se, sendo este um sinal de maturidade emocional e relacional a nível relacional. Foi, no entanto, possível na presente investigação confirmar que a população sobredotada apresenta maiores dificuldades em estabelecer relações de amizade do que a população sem diagnóstico, contudo não foram definidas de forma clara e concreta que tipos de dificuldades estas crianças encontram ao tentar relacionar-se com os outros.

É importante referir que foram encontradas algumas limitações no decorrer da investigação. Nomeadamente na qualidade psicométrica do instrumento, onde alguns itens não apresentam consistência com o constructo. Também o número reduzido de participantes com diagnóstico de sobredotação, bem como estes estarem inseridos no programa de Enriquecimento da Delegação de Lisboa da ANEIS, promovendo o seu desenvolvimento emocional e proporcionando uma interacção em ambientes com pares semelhantes. E por fim, a falta de descrição pormenorizada das dificuldades dos participantes em estabelecer relações de amizade, deixando algumas questões quanto a essas dificuldades.

Contudo este trabalho permitiu identificar na população sobredotada a presença de uma maior importância de factores maduros de amizade, sugerindo que este tem uma concepção de amizade mais desenvolvida que a maioria dos indivíduos da sua faixa etária. Podendo levar a uma possível dificuldade em relação à discrepância de interesses e semelhanças com os outros. Assim, permite identificarmos as diferenças no ambiente em relação ao indivíduo, como a causa das dificuldades nas relações de amizade. Permitindo-nos auxiliar a criança ou jovem a adaptar-se a essas diferen-

ças, bem como a desenvolver competências para uma melhor relação com os outros, sem comprometer ou inibir a expressão da sua identidade e características.

Referências Bibliográficas

Almeida, L..S.,Oliveira. E. P., Silva, M., & Oliveira, C. (2002). O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas. *Inovação, 15* (1,2,3), 163-179.

Bahia. S., & Oliveira, E. P. (2013). Diferenças Individuais e Necessidades de Aprendizagem. In F. H. Veiga (Org.). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 583-631). Coimbra: Almedina.

Bahia, S., & Trindade, J.P (2012). Emoções na sobredotação: da teoria à prática. *Revista Amzônica de Educação*, *10*, 166-185.

Carvalho, M. (2014). *Relações de Amizade em crianças com diagnóstico de sobredotação.* Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Dal Forno, L., Bahia, S., & Veiga, F.H. (2015). Gifted amongst Preschool Children: An Analysis on How Teachers Recognize Giftedness. International. *Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE), 5*(1), 707-715.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227—268.

Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J., & Rogers, K. (2012). Insiders or Outsiders: The Role of Social Context in the Peer Relations of Gifted Students. *Roeper Review, 34*, 53-62.

Gagné, F (2014). The DMGT: changes within, beneath, and Beyond, In F. Piske, J. M. Machado, S. Bahia & T. Stoltz, *Altas Habilidade/Superdotação (AH/SD)* (pp.19-42). Curitiba: Juruá Edições.

Gross, M. U. M. (2001). "Play partner" or "sure shelter"? Why gifted children prefer older friends. Disponível em http//www.hoagiesgifted.org/play_partner.htm.

Gross, M. U. M. (2002). "Play partner" or "sure shelter" what gifted children look for in friendship. *The SENG Newsletter*, *2*(2), 1-3.

Gross, M. (2006). Dicas para os pais: amizades em crianças sobredotadas. Disponível em http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10400.aspx

Gross, M. U. M. (2010). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper*, *11*(4), 189-194.

Gross. M. U. M. (2014). Issues in the Social-Emotional Development of Intellectually Gifted Children. In F. Piske., J. M. Machado, S. Bahia & T. Stoltz, *Altas Habilidade/Superdotação (AH/SD)* (pp.83-94). Curitiba: Juruá Edições.

Hollingworth, L. S (1942). Children above IQ 180: *Their origin and development*. New York: Macmillan.

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia, 4(1)*, 65-90.

Merrit, D. H., & Snyder, S. M. (2015). Correlates of Optimal Behavior Among Child Welfare -Involved Children: Perceived School Peer Connectedness, Activity Participation, Social Skills, and Peer Affiliation. *American Journal of Orthopsychiatry*, *85*(5), 483-494.

Newman, B. M., & Newman, P. R. (2012). *Life-span development: A psychossocial approach* (11th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

OPP (2011). *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses.* Regulamento n.° 258/2011. Diário da República n°78, Série II de 20 de abril de 2011.

Pallant, J. (2007). *SPSS, Survival Manual.* New York: Open University.

Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in children: psyco-educational theory, research, and best practices* (pp.33-48*).* New York: Springer.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses.* New York: Academic

Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Revista Saber (e) Educar*, (13), 138-143.

Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101.* NY: Springer.

Soares, I. & Campos, B. P. (1986). Concepção de Amizade nos Jovens. *Cadernos de Consulta psicológica,* (2), 47-57.

FREEDOM TO TEACH: USING INVESTIGATIVE LEARNING TO DEVELOP HIGH POTENTIALS IN YOUNG PEOPLE

Joseph S. Renzulli

National Research Center on the Gifted and Talented &

University of Connecticut | Estados Unidos

Abstract

Most teachers have the skills and motivation for providing an engaging, creative learning environment for their students, but prescriptive requirements coming "from above" create a barrier to teaching in this way. Investigative Learning is based on an inductive approach to learning that provides students with opportunities to apply and extend the basic knowledge and skills that are the legitimate outcomes of a deductive learning model. The inductive approach, associated with theorists John Dewey, Maria Montessori, and Jerome Bruner, focuses on the present use of content and processes as a way of integrating material and thinking skills into the more enduring structure of the learner's repertoire. In this article we describe how the inductive process in enrichment clusters results in high-end learning through the application of relevant knowledge, research skills, creative and critical thinking skills, and interpersonal skills to the solution of real problems. In enrichment clusters or any other investigative learning situation, students assume the role of first-hand investigators, writers, artists, or other types of practicing professionals. Although students pursue this kind

of involvement at a more junior level than adult professionals, they are thinking, feeling, and doing what practicing professionals do in the delivery of products and services. The student's role is transformed from one of lesson-learner to first-hand inquirer, and the role of the teacher changes from instructor to a combination of coach, resource procurer, mentor, and, sometimes, a partner or colleague. We conclude with a list of resources for continued exploration of this topic.
Keywords: Inductive Learning, Enrichment Clusters, Investigative Learning.

Suddenly I remembered why I had gone into teaching in the first place. I had forgotten, and I didn't even know I had forgotten. Then I remembered what I had always thought teaching would be all about.

—Middle School Teacher in the Enrichment Cluster Research Project

Most teachers have had, at some point, a vision about what they thought teaching would be all about. They pictured themselves in classrooms with interested and excited students listening in rapt attention to fascinating tales about dangerous midnight movements on the Underground Railroad. They envisioned young people eagerly gathered around a science table discovering the mysteries of how things work or experiencing the Ah-ha that occurs when the relationships between a set of numbers starts to make sense. And they saw in their mind's eye a child's joy when hearing praise for a creative story or science project, eager to work in suggestions for making the project even better. And the most visionary prospective teachers fantasized about the letter or phone call from a former student saying that a play she wrote was going into production, and it all started when she was a student in the teacher's creative writing class so many years ago.

For many teachers, there is a disconnect between their vision of a challenging and rewarding career and the day-to-day grind so rampant throughout the profession. Perhaps most ironic about the separation between the ideal and the reality of today's classrooms is that most teachers have the skills and motivation to do the kinds of teaching about which they once dreamed.

Unfortunately, the lists, regulations, and other peoples' requirements that are imposed upon them "from above" have resulted in both a prescriptive approach to teaching and a barrier to creating a challenging and exciting classroom. Over prescribing the work of teachers has, in some cases, lobotomized good teachers and denied them the creative teaching opportunities that attracted them to the profession in the first place. In her 1997 study, Linda Darling-Hammond reported that most teachers felt their views of good teaching were at odds with those of their school districts.

Seventy-nine percent of the teachers participating in this study indicated that concerns for children and for learning are central to good teaching, but only 11% said that their school district shared this view. A large majority of teachers (75%) believed that their school officials favored behaviorist theories of learning rather than theories that are more child centered and constructivist.

This approach to learning described below provides a rationale and practical set of guidelines for a program that supports a different brand of learning from the approach that guides activities in many classrooms today. We call this brand "Investigative Learning" and the vehicles designed to deliver this more creative method of teaching are enrichment clusters. Enrichment clusters are student-centered—directed by student interest and the development of authentic products for real audiences—and are based on both common sense and research that challenges the assertion that important intellectual growth can only be charted through an information transfer and standardized testing approach to education (Gentry, Reis, & Moran, 1999; Reis & Gentry, 1998). We do not think that all prescribed, textbook-driven, standards-based teaching is bad, nor do we criticize the current national movement to improve the achievement test scores of our nation's young people. We believe that a good education *balances* a prescribed curriculum with regular, systematic opportunities that allow students to develop their abilities, interests, and learning styles. This balance must be achieved in an atmosphere that places a premium on enjoyment and collaboration as well as opportunities to engage in first-hand investigative activities and high levels of creative productivity. Even within the current trend toward an externally determined, "top-down" curriculum, teachers must have some opportunities to teach in a manner that is more consistent with the ideals that attracted them to the profession. As one teacher put it, "I am tired of being the administrator of a textbook and the victim of a system that fails to recognize my talents and creativity. Enrichment clusters gave me the opportunity to do some *real teaching.*"

The main purpose for developing an enrichment cluster program is to create a time and a place within the school week when Investigative Learning is on the front burner of student and teacher activity. Although we would like to see more of this type of learning infused into the overall curriculum, the external forces that dominate most schools are simply too powerful to bring about massive, immediate change. Educational change seldom takes place at the center of things; instead, it evolves on the fringes where dedicated people exercise their judgment in the best interest of serving the young people for whom they are responsible. And successful change occurring on the edges has been found to seep its way toward the center. In the research we conducted on enrichment clusters, we found that many of the strategies teachers used to facilitate enrichment clusters found their way into everyday teaching practices in regular classrooms. Through strategies such as creative compliance and the infiltrator model of school change, we have witnessed remarkable changes taking place in mainstream classrooms.

Why Investigative Learning Is Important for Our Schools and the Nation

Investigative Learning is based on an inductive approach to learning that provides students with opportunities to apply and extend the basic knowledge and skills that are the legitimate outcomes of a deductive learning model. Our aim is not to do away with deductive learning but, instead, to achieve balance between deductive and inductive learning. Introducing inductive learning into the school is important for several reasons. First, schools should be enjoyable places

that students want to attend rather than places they endure as part of their journey toward assimilation into the job market and the adult world. Second, schools should be places in which students participate and prepare for intelligent, creative, and effective living. This type of living includes learning how to analyze, criticize, and select from alternative sources of information and courses of action; how to think effectively about unpredictable personal and interpersonal problems; how to live harmoniously with one another while remaining true to an emerging personal system of attitudes, beliefs, and values; and how to confront, clarify, and act upon problems and situations in constructive and creative ways.

All of America knows that there are two school systems in our nation. One school system— the one that serves poor and mainly minority students—has generally failed to make the kind of progress that leads to improved achievement, progression into higher education, and improved standards of living. Billions of dollars and massive reform efforts aimed at addressing the problem of poor schools have focused largely on compensatory and remedial models. Most would agree that the positive results of these school reform efforts have ranged from minimal to nonexistent.

America's other school system—the one that serves mainly middle-class white students—has, by contrast, been successful enough to produce one of the most affluent and productive societies in the history of the world. Herein lies the problem: Endless state regulations, overly prescribed curriculum, and horrendous pressures to "get the scores up" have caused both school systems to buy into using more and more highly prescriptive didactic models of teaching. As a result, schools continue to withhold high level learning opportunities from poor children, and they are now slowly dismantling those aspects of our successful schools that have contributed to our nation's inventiveness, entrepreneurship, and creative productivity.

Investigative Learning is important because our society's economic and cultural growth, even our democratic way of life, depend on an unlimited reservoir of creative and effective people. One idea for a new product or the innovative and entrepreneurial action that results in the start of a new business has the potential to create millions of jobs or cultural enrichments that contribute to a better way of life for untold numbers of Americans. A small number of individuals will always emerge as creative thinkers and problem solvers, but we as a society cannot afford to leave the emergence of such leaders to chance, nor can we waste the undeveloped talents of so many of our young citizens who are the victims of poverty. All students must have opportunities to develop their unique talents and potentials and to lead constructive lives without trampling on or minimizing the value of others in the process. We have no argument with the importance of basic skill learning, but without an equal investment in the teaching and learning that promotes talent development, leadership, and creative productivity, our society may unwittingly be letting our schools devolve into the kind of education system that resembles a third world country.

Learning Theory 101: The Short Course

Every teacher remembers taking a course in educational psychology in which they devoted a good portion of time to various theories of learning. Informal surveys with hundreds of teachers, however, reveal that very few remember much about these theories; and in most cases, if they do, they see little relevance between what was covered in the course and the work they do in classrooms. However, a couple of ideas about learning theory from those courses are very relevant, and we will focus on those few points. (Readers interested in a more detailed discussion of the theory underlying the brand of learning upon which our work is based can refer to "The Definition of High-End Learning," which can be found at www.gifted.uconn.edu/sem/semart.html.

So let us begin Learning Theory 101. All learning exists on a continuum ranging from deductive or didactic approaches at one end to inductive or constructive approaches at the other. This continuum exists for learners of all ages—from toddlers to doctoral students—and it exists in all areas of curricular activity. The continuum also exists for learning that takes place in the nonschool world, the kind that young people and adults pursue as they go about acquiring new skills for their jobs or working in the kitchen, the garden, or the workshop in the basement. (There are, of course, occasions when a particular approach falls between the two ends of the continuum. However, for purposes of clarifying the main features of deductive and inductive learning, we will treat the two models as polar opposites.) Both models of learning and teaching are valuable in the overall process of schooling, and a well-balanced school program must make use of basic and high-end approaches as well as the combined approaches between the two ends of the continuum.

The Deductive Model of Learning

Although many names have been used to describe the theories that define the ends of the continuum, we simply refer to them as the Deductive Model and the Inductive Model. The Deductive Model is familiar to most educators and guides most of what takes place in classrooms and other places where formal learning is pursued. The Inductive Model, on the other hand, represents the kind of learning that typically takes place outside formal school situations. A good way to understand the difference between these two types of learning is to compare how learning takes place in a typical classroom with how someone learns new material or skills in real-world situations. Classrooms are characterized by relatively fixed time schedules, segmented subjects or topics, predetermined sets of information and activities, tests and grades to determine progress, and a pattern of organization that is largely driven by the need to acquire and assimilate information and skills that are deemed important by curriculum developers, textbook publishers, and committees who prepare lists of standards. The Deductive Model assumes that current learning will have transfer value for some future problem, course, occupational pursuit, or life activity.

Deductive learning is based mainly on the factory model or human engineering conception of schooling. The underlying psychological theory is behaviorism, and the theorists most frequently associated with this model are Ivan Pavlov, E. L. Thorndike, and B. F. Skinner. At the center of this ideology is the ability to produce desirable responses by presenting selected stimuli. In an educational setting, these theories translate into a form of structured training for purposes of knowledge and skill acquisition. A curriculum based on the Deductive Model must be examined in terms of both what and how something is taught. The issue of what is (or should be) taught has always been the subject of controversy, ranging from a conservative position that emphasizes a classical or basic education curriculum to a more liberal perspective that includes contemporary knowledge and life adjustment experiences (e.g., driver's education, sex education, computer literacy). Overall, American schools have been very effective in adapting what is taught to changes taking place in society. Recent concerns about the kinds of skills that a rapidly changing job market will require have accelerated curricular changes that prepare students for careers in technological fields and a post-industrial society. Nowhere is this change more evident than in the emphasis currently placed on thinking skills, interdisciplinary approaches to curriculum, and the use of technology in the learning process. These changes are favorable developments, but the Deductive Model still limits learning because it restricts both what is taught and how the material is taught.

Although most schools have introduced teaching techniques that go beyond traditional drill and practice, the predominant instructional model

continues to be a prescribed and presented approach to learning. The textbook, curriculum guide, or lists of standards prescribe what is to be taught, and the material is presented to students in a predetermined, linear, and sequential manner. Educators have become more clever and imaginative in escaping the restrictiveness of highly structured deductive models, and it is not uncommon to see teachers using approaches such as discovery learning, simulations, cooperative learning, inquiry training, problem-based learning, and concept learning. More recent approaches include simulated problem solving through interactive computer technology. Some of these approaches certainly make learning more active and enjoyable than traditional, content-based deductive learning, but the bottom line is that there are certain predetermined bodies of information and thinking processes that students are expected to acquire. The instructional effects of the Deductive Model are those directly achieved by leading the learner in prescribed directions. As indicated above, there is nothing inherently "wrong" with the Deductive Model; however, it is based on a limited conception of the role of the learner. It fails to consider variations in interests and learning styles, and it always places students in the roles of lesson learners and exercise doers rather than authentic, first-hand inquirers.

The Inductive Model of Learning

The Inductive Model, on the other hand, represents the kinds of learning that ordinarily occurs outside formal classrooms in places such as research laboratories, artists' studios and theaters, film and video production sets, business offices, service agencies, and almost any extracurricular activity in which products, performances, or services are pursued. The names most closely associated with inductive learning are John Dewey, Maria Montessori, and Jerome Bruner. The type of learning advocated by these theorists can be summarized as knowledge and skill acquisition gained from investigative and creative activities that are characterized by three requirements. First, there is a personalization of the topic or problem—the students are doing the work because they want to. Second, students are using methods of investigation or creative production that approximate the modus operandi of the practicing professional, even if the methodology is at a more junior level than that used by adult researchers, film makers, or business entrepreneurs. Third, the work is always geared toward the production of a

product or service that is intended to have an impact on a particular audience. The information (content) and the skills (process) that are the substance of inductive learning situations are based on need-to-know and need-to-do requirements.

For example, if a group of students is interested in examining differences in attitudes toward dress codes or teenage dating between and within various groups (e.g., gender, grade, students vs. adults), they need certain background information. What have other studies on these topics revealed? Are there any national trends? Have other countries examined dress code or teenage dating issues? Where can these studies be found? Students will need to learn how to design authentic questionnaires, rating scales, and interview schedules and how to record, analyze, and report their findings in the most appropriate format (e.g., written, statistical, graphic, oral, dramatized). Finally, they will need to know how to identify potentially interested audiences, the most appropriate presentation formats (based on a particular audience's level of comprehension), and how to open doors for publication and presentation opportunities. This example demonstrates how knowledge and skills that might otherwise be considered trivial or unimportant become instantaneously relevant because they are necessary to prepare a high-quality product. All resources, information, schedules, and sequences of events are directed toward this goal, and evaluation (rather than grading) is a function of the quality of the product or service as viewed through the eyes of a client, consumer, or other type of audience member. Everything that results in learning in a research laboratory, for example, is for present use. Therefore, looking up new information, conducting an experiment, analyzing results, or preparing a report is focused primarily on the present rather than the future. Even the amount of time devoted to a particular

project cannot be determined in advance because the nature of the problem and the unknown obstacles that might be encountered prevent rigid, predetermined schedules.

Learning Theory 101 Summarized

The Deductive Model has dominated the ways in which most formal education is pursued, and the track record of the model has been less than impressive. One need only reflect for a momenton his or her own school

experience to realize that with the exception of basic language and arithmetic, much of the compartmentalized material learned for some remote and ambiguous future situation is seldom used in the conduct of daily activities. The names of famous generals, geometric formulas, the periodic table, and parts of a plant learned outside an applicable, real-world situation are usually quickly forgotten. This is not to say that previously learned information is unimportant, but its relevancy, meaningfulness, and endurance for future use is minimized when it is almost always learned apart from situations that have personalized meaning for the learner.

Inductive learning, on the other hand, focuses on the present use of content and processes as a way of integrating material and thinking skills into the more enduring structure of the learner's repertoire. It is these more enduring structures that have the greatest amount of transfer value for future use. When content and processes are learned in authentic, contextual situations, they result in more meaningful uses of information and problem-solving strategies than the learning that takes place in artificial, preparation-for-the-test situations. If individuals involved in inductive learning experiences receive some choice in the domains and activities in which they are engaged and if the experiences are directed toward realistic and personalized goals, this type of learning creates its own relevancy and meaningfulness.

If people do, in fact, learn important content and skills outside of formal classroom situations, then it is important to examine the dimensions of this type of learning and the ways in which real-world learning can be brought into the school. However, bringing anything new into the school can be tricky business. The track record in this regard has been one of over structuring and institutionalizing even the most innovative approaches to learning. Many educators can remember how the much heralded concept of Discovery Learning ended up being what one teacher called "sneaky telling" and how a focus on thinking skills and creative thinking fell prey to the same types of formulas and prescribed activities that characterized the content-based curriculum that has been criticized so strongly by thinking skills advocates. Even the present fascination with computers and on-line learning is in some cases turning out to be little more than tutoring with electronic worksheets. But if we, as educators, can learn to view the Internet and other media as a vast treasure chest of categorical and searchable information that can be sought out on a need-to-know basis, then we will begin to tap the true value of this resource for inductive learning experiences.

Investigative Learning

To understand the essence of Investigative Learning is to compare how learning takes place in a traditional classroom with how someone might learn new material or skills in real-world situations. The majority of classrooms are characterized by an organizational pattern largely

driven by the need to acquire and assimilate information and skills imposed from outside the classroom. Contrast this type of learning with the more natural chain of events that takes place in research laboratories, business offices, or film studios. In these situations, the goal is to produce a product or service. All resources, information, schedules, and events are directed toward this goal, and looking up new information, conducting experiments, analyzing results, or preparing a report are activities focused primarily on the present need for information rather than for a distant future. It is these present uses that have the greatest amount of transfer value for future use. When content and processes are learned in authentic, contextual situations, they result in more meaningful uses of information and problem-solving strategies than the learning that takes place in overly structured, prescribed classroom situations. In short, Investigative Learning applies two concepts—(1) high-end learning and (2) the often used (and abused) concept, real-world problems—to the Inductive Model of Learning.

High-End Learning Defined

High-end learning is based on the ideas of a small number of philosophers, theorists, and researchers (e.g., John Dewey, Albert Bandura, Howard Gardner, Maria Montessori, Philip Phenix, Robert Sternberg, E. Paul Torrance, Alfred North Whitehead[1]). The work of these

[1] It is beyond the scope of this book to review the work of these eminent theorists and thinkers; the main concepts or ideas that each person has contributed to this approach to learning can be found in *Schools for Talent Development* (Renzulli, 1994, p. 203)

theorists, coupled with our own research and program development activities, has given rise to the concept that we call "high-end learning." The best way to define this concept is in terms of the following four principles:

1. Each learner is unique, and, therefore, all learning experiences must be examined in ways that take into account the abilities, interests, and learning styles of the individual.

2. Learning is more effective when students enjoy what they are doing. Consequently, learning experiences should be constructed and assessed with as much concern for enjoyment as for other goals.

3. Learning is more meaningful and enjoyable when content (i.e., knowledge) and process (i.e., thinking skills, methods of inquiry) are learned within the context of a real and present problem. Therefore, attention should be given to opportunities to personalize student choice in problem selection, the relevance of the problem for individuals and groups who share a common interest in the problem, and strategies for assisting students in personalizing problems they might choose to study.

Some formal instruction may be used in high-end learning, but a major goal of this approach is to enhance knowledge and thinking skill acquisition gained through teacher instruction with applications of knowledge and skills that result from student construction of meaningfulness.

Many educators have asked us to be more precise about the goals of enrichment clusters. They want answers to questions such as "What are the specific skills that define high-end learning and how are these skills different from the traditional goals of didactic learning?" To address these questions, we used an inductive rather than deductive approach—that is, rather than making a list from the theoretical literature or our own expectations about goals and outcomes, we examined activities taking place in clusters, evaluated student work and teacher involvement, and drew conclusions based on these actual experiences. In other words, we did exactly what we are recommending students do as they go about pursuing problems in their enrichment clusters.

After carefully examining the work of numerous students and questioning many teachers who participated in the enrichment cluster research project, we were able to identify the following list of specific outcomes. Not all outcomes occurred in every cluster, and the levels to which any individual or group achieved these outcomes varied. Taken collectively, however, we believe that these learning behaviors represent a fairly comprehensive list of outcome goals. We recommend that you include such a list in a proposal for or description of an enrichment cluster program. The specific skills that are the goals of high-end learning include developing the ability to

· find and focus a problem that has personal relevance to the individual or group;

· distinguish between problem-specific, relevant and irrelevant information, identify bias in information sources, and transform factual information into usable knowledge that will help solve the problem;

· plan tasks that address the problem, sequence events in their most logical and practical order for attacking the problem, and consider alternative courses of action and their possible consequences;

· monitor one's understanding at each level of involvement and assess the need for gathering more advanced level information (content), methodological skills (process), and human or material resources;

· notice patterns, relationships, and discrepancies in the information gathered and use this information to refine tasks for addressing the problem and drawing comparisons and analogies to other problems;

· generate reasonable arguments and explanations for each decision and course of action;

· predict outcomes; apportion time, money, and resources; value the contributions of others to the collective effort; and work cooperatively for the common good of the group;

· examine ways in which problem-solving strategies from one situation can be adopted in or adapted to other problem-solving situations (Transfer of Learning);

· communicate in lively and professional ways to different audiences and in different genres and formats.

The ultimate goal of learning that is guided by the four principles and the specific goals or outcomes listed above is to replace dependence and passive learning with independence and engaged learning. Although all but the most conservative educators will agree with these principles and outcomes, much controversy exists about how these (or similar) principles and outcomes may be applied in everyday school situations. Some might view these principles as yet another idealized list of generalities that cannot be easily manifested in schools already overwhelmed by prescribed curricu-

lum and deductive models of teaching. For this reason, we have provided guidelines for developing schedules that inserts enrichment clusters into the regular school week without forcing out other activities. By setting aside a time and following a simple set of guidelines, all students will have opportunities to participate in high-end learning experiences sometime during their school week.

The most difficult part of facilitating high-end learning is getting teachers to stop prescribing and to replace traditional instruction with the kinds of "guide-on-the-side" responsibilities that are used by mentors and coaches. People in these roles instruct only when there is a direct need to accomplish a task necessary for developing a product or service. Many teachers who have served in extracurricular activities as yearbook advisors, drama club directors, 4-H Club advisors, or athletic coaches already have the techniques necessary for high-end learning. The basic characteristics of extracurricular activities follow:

· Students and teachers select the area in which they participate;

· They produce products and/or services that are intended to have an impact on a particular audience;

· They use the authentic methods and advanced level content of professionals to produce their product or service. They may operate at a more junior level than adult professionals, but their goal is exactly the same—to produce a product or service of as high quality as possible within their level of experience and the availability of resources.

The teacher's role in these activities is to guide students as they find and focus a real-world problem, lend a hand as they locate content and methodological resources, and help them understand how to use the resources. For example, in a cluster that examined the incidence of acid rain in the northeastern part of the United States, the teacher taught students how to prepare slides for microscope analysis and, with the aid of a microprojector, showed then how to identify contaminants in their rainwater samples. Direct instruction should take place only when the acquisition of a new skill needs some explanation and demonstration by the teacher.

"Real-World Problem" Defined

The term "real-world problem" has been tossed around so freely and easily in education circles these days that it has become little more than a hollow cliché. Because a good deal of the focus of enrichment clusters is on the pursuit of real-world problems, we feel obligated to provide the reader with as precise a definition as possible about this oft-used but frequently elusive (and illusive) term.

Enrichment clusters are designed to promote the kind of high-end learning described above, and a key concept in organizing and delivering services for this type of learning is application. High-end learning consists of applying relevant knowledge, research skills, creative and critical thinking skills, and interpersonal skills to the solution of real problems. But what makes a problem real? We define a real-world problem in terms of four essential elements.

1. *Personalization of the problem.* First, a real problem requires a personal frame of reference for the individual or group pursuing the problem. In other words, the problem must involve an emotional or internal commitment to action in addition to a cognitive or scholarly interest or simply wanting to find out more about something. Something that is a real problem for one individual or group may not be a real problem for others. For example, stating that global warming or urban crime are "real problems" does not make them real for an individual or group unless they decide to do something to address the problem. For these reasons, problems pursued in enrichment clusters must not be predetermined by the teacher or externally assigned[2]. Teachers might help in problem finding and focusing, but students within the cluster should be the main decision makers for selecting the problem and the ways in which it will be pursued. This self-selection provides the ownership and commitment that is needed to work on the development of a product or service for an extended period of time. Teachers and other adults can provide guidance, but they must avoid crossing the line from suggestion to prescription. Divisions of labor within clusters allow individuals to specialize in some aspect of the problem and product, thus increasing opportunities for students to place a personal stamp on any given problem and product.

[2] An exception to this requirement might be an enrichment cluster formed around an established program (e.g., Math League, International Future Problem Solving, Odyssey of the Mind) that specifies one or more problems for state or national competitions. The criterion, however, is partially met because students ordinarily volunteer for such programs.

2. *Open-endedness of the problem.* A second essential element of real problems is that they do not have existing or unique solutions for the groups or individuals addressing the problem. If an agreed-upon solution, already existing right answer, or prescribed strategy for solving the problem exists, then it is more appropriately classified as a training exercise. Even simulations based on approximations of real-world events are considered training exercises if their main purpose is to teach predetermined content or thinking skills. Professionals solve problems in order to bring about some form of change in the actions, attitudes, or beliefs of a targeted audience or because they want to contribute something new to the sciences, arts, humanities, or other areas of human productivity. We use the word "new" here in a local rather than global way. It is not necessary for young people to make contributions that are new for all humankind. Replications of studies that have been done many times before can be new in a relative sense if they are based on new data gathered locally or a new wrinkle in the data that makes the study different from the work of others. For example, a group of young people who gathered, analyzed, and reported on data about television-watching habits in their community were contributing information that was new, in a local sense, even though similar studies had been done in other communities.

3. *Authentic methodology and advanced content.* The third essential element of a real problem is that the problem is addressed using authentic methods that applies advanced content— that is, by employing the methodology, knowledge, and materials typically used by investigators and creative producers in the various disciplines. Enrichment clusters ask students to assume the roles of practicing professionals to develop the skills of first-hand investigators as they apply cutting-edge knowledge and content from the area of study. These roles and skills may be at a more junior level than adult journalists, historians, artists, environmentalists, filmmakers, or other professionals, but they are clearly different from the typical school role of student as lesson-learner. Using authentic methods is critical because one of the goals of inductive learning is to help young people extend their skills beyond the usual kinds of products that often result when teachers and students view "research" as merely looking up and reporting information. Authentic methodology lends itself to authentic products.

Similarly, in an enrichment cluster, students construct meaning and consult advanced references and sources as professionals would. Though some reporting of previously known information is a necessary part of most investigations (in the professional world, the pursuit of new knowledge should always begin with a review of what is already known about a given topic), the end result should be a creative contribution that goes beyond existing information that can be found in encyclopedias, on the web, or in the "all about" books that occupy most library shelves.

Every field of organized knowledge can be defined, in part, by its methodology, and the methodology of most fields can be found in certain kinds of guidebooks or manuals. These "how-to" books are the key to escalating studies beyond the traditional report writing approach that often passes for research. In a book based on this approach to teaching (Renzulli, Gentry, & Reis, 2003), we describe in detail examples of these books and the ways in which teachers can access various sources of methodological information. Likewise, the content of a field is often organized in books about the specific topic, found on the web, and in current journals of the field. To obtain advanced knowledge, students and cluster facilitators alike can connect with experts in their areas of pursuit.

Every field of knowledge can also be defined in part by the kinds of data that represent the raw material of the field. New contributions are made in a field when investigators apply well-defined methods to the process of making sense out of random bits and pieces of information. Although some investigations require levels of sophistication and equipment that are far beyond the reach of student investigators, almost every field of knowledge has entry level and junior level data-gathering opportunities.

4. *Authentic audiences.* The final essential element of real problems is that they are directed toward real audiences. Real audiences are a major part of the raison d'être of the practicing professional upon which this model of learning and teaching is based. Professionals produce creative products for specific clients and audiences. Writers hope to influence the thoughts and emotions of their readers, scientists do research to find better ways to cure diseases or make better products, and artists create products to enrich the lives of those who view their works. Students within enrichment clusters also need to develop their work for a real audience. Audiences may change as the work evolves, but they serve as targets that give purpose and direction to the work. Any teacher who has been involved in

the production of a school concert or play knows how anticipation of opening night focuses the preparation, precision, and quality of the performance. The same striving for excellence can be found in groups responsible for publishing a school newspaper, yearbook, or developing a community action project. A sense of audience contributes greatly to task commitment and concern for excellence.

Real audiences consist of people who voluntarily attend to information, events, services, or objects. What one group of students did with the results of their local oral history project illustrates the difference between a real and a contrived audience. Although this group first presented their findings to classmates, they did so mainly to rehearse presentation skills. Their authentic audience consisted of members of a local historical society and individuals who read about the student research in the local newspaper and a historical society newsletter.

The Assembly Plant of the Mind

Investigative Learning consists of investigative activities and the development of creative products in which students assume roles as first-hand investigators, writers, artists, or other types of practicing professionals. Although students pursue this kind of involvement at a more junior level than adult professionals, the overriding purpose is to create situations in which young people are thinking, feeling, and doing what practicing professionals do in the delivery of products and services. Student-driven should achieve the following five objectives:

1. Students receive opportunities, resources, and encouragement to apply their interests, knowledge, thinking skills, creative ideas, and task commitment to self-selected problems or areas of study;

2. Students acquire advanced-level understanding of the knowledge and methodology used within particular disciplines, artistic areas of expression, and interdisciplinary studies;

3. Students develop authentic products or services that are directed primarily toward bringing about a desired impact on one or more specified audiences;

4. Students develop self-directed learning skills in the areas of planning, problem finding and focusing, organizational skills, resource utilization, time management, cooperativeness, decision making, and self-evaluation;

5. Students develop task commitment, self-confidence, feelings of creative accomplishment, and the ability to interact effectively with other students and adults who share common goals and interests.

Investigative Learning focuses on the pursuit of real problems and should be viewed as the vehicle through which everything—from basic skills to advanced content and processes—comes together in the form of student-developed products and services. In much the same way that all the separate but interrelated parts of an automobile come together at an assembly plant, we view this form of learning as an assembly plant of the mind. This kind of learning represents a synthesis and an application of content, process, and personal involvement. The student's role is transformed from one of lesson-learner to first-hand inquirer, and the role of the teacher changes from an instructor and disseminator of knowledge to a combination of coach, resource procurer, mentor, and, sometimes, a partner or colleague. Although products play an important role in creating these authentic learning situations, the development and application of a wide range of cognitive, affective, and motivational processes are the major goals of this type of learning.

Key Resources

This brief excursion through the complexities of learning theory and the thinking behind Investigative Learning is important because it will help you understand the big picture of what we are trying to achieve through enrichment clusters. Although any change from the status quo is always a little intimidating at the start, we have achieved a fair amount of success by gaining faculty, administrative, and parental consensus on a small number of easy-to-understand concepts and related services and by providing resources and professional development related to specific service delivery procedures.

Enrichment clusters represent part of a general plan – called the Schoolwide Enrichment Model (SEM) (Renzulli & Reis, 1997) – to develop the gifts and talents of all young people. Although enrichment clusters can

be developed and implemented independently from the overall Schoolwide Enrichment Model, some of the underlying theory, research, and practical know-how surrounding SEM on developing gifts and talents can be useful to program developers for both background information and for expanding the continuum of services based on this common goal.

The following key resources provide valuable information about SEM as well as schoolwide enrichment in general:

· Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high-ability students.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Teachers learn how to streamline the regular curriculum in order to provide time for more challenging enrichment and acceleration activities.

· Renzulli, J. S. (1997). *Interest-A-Lyzer family of instruments: A manual for teachers.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

This manual describes six interest assessment instruments that invite students to examine present and potential interests and explains how to administer and interpret these tools.

· Renzulli, J. S., Rizza, M. G., & Smith, L. H. (2002). *Learning styles inventory: Version III.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

To help teachers identify student preferences for common instructional techniques, this manual details how to administer and score the LSI instruments as well as the theoretical rational for identifying learning styles.

· Kettle, K. E., Renzulli, J. S., & Rizza, M. G. (1998). Products of mind: Exploring student preferences for product development using My Way: An Expression Style Inventory. *Gifted Child Quarterly, 42*(1), 48-61.

My Way helps teachers and students determine which kind of products students are interested in creating.

· Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

This resource offers practical advice for achieving educational excellence in today's schools through an SEM program. A German Language copy is available from www.bildung-sauerlander.ch/www.semeuropa.org

· Renzulli, J. S., Gentry, M., & Reis, S. M. (2003). Enrichment clusters: A Practical Plan For Real-world, Student Driven Learning. Mansfield center, CT: Creative Learning Press.

· Purcell, J. H., & Renzulli, J. S. (1998). Total talent portfolio: A systematic plan to identify and nurture gifts and talents. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Keeping Total Talent Portfolios for students helps schools assemble important information about students' abilities, interests, and preferences that aid teachers in deciding which types of enrichment and acceleration options will most benefit students. This resource is now available in electronic format at www.renzullilearning.com.

THE LONG-TERM EFFECTS OF FAMILIES AND EDUCATIONAL PROVISION ON GIFTED CHILDREN

Joan Freeman

Middlesex University | Reino Unido

Abstract

Why are some children identified as gifted while others of the same potential are not? To find out why and what the consequences might be, in 1974 I began in England with 70 children identified as gifted. I matched each one for age, sex and socio-economic level with two comparison children in the same school class (n=210). But while the first comparison child had an identical intelligence or talent, the second was chosen at random. 63 schools were involved. Investigation was by a battery of tests and deep questioning of pupils, teachers and parents in their schools and homes. A major difference was that those labelled gifted had significantly more emotional problems ($p < 1$) than either of the matched control groups – the unrecognised but identically gifted or those taken at random. Some of those emotional problems have remained after 35 years. For all the gifted, whether they were recognised or not, by their mid-40s their high scholastic achievements had not reliably delivered outstanding life success. Yet overall, the higher the intelligence the more successful the individuals were likely to be as adults. Although each individual had a unique (sometimes

dramatic) life-path, the vital aspects of recogniseable success for the entire sample whether gifted or not, have been hard work, emotional support and a positive personal outlook.

Keywords: Gifts, Talents, Longitudinal Study, Emotion, Environment, Labelling, Achievement.

The Freeman Follow-Up Study

In 1974, when I started this study, the widespread image of gifted and talented children was of rare exotic creatures. It was considered almost impossible that there would be more than one in any school-class or even a school. They were expected to be mostly boys with short- sight and spectacles, suffering painful emotional problems, crushing they were incapable of making friends. A few would play the violin, all would dress in an old-fashioned way – 'little professors'. Some people still think of them in that way. But in my long involvement and comparisons of truly gifted individuals and the non-gifted in their daily lives, I have seen a very different and much more complex picture. I believe that my work and that of others has changed the perception of the gifted and talented from the image of strangeness to that of normal people with something special to offer the world.

My study has remained distinct in two ways:

· It was set up with matched scientific comparisons from the start. If one only examines highly achieving individuals, there is no way of finding out what circumstances have helped or hindered high-level potential.

· It is unique because of the very long in-depth face-to-face interviews carried out in the normal environments of the children, with their teachers and their families over so many years. As each of the children negotiated the business of growing up, this investigation has searched well below the surface of commonly used postal, telephone and even researcher-given questionnaires to reach levels of understanding that no other study of the gifted and talented has yet managed to achieve.

Design of the Study

This comparison study began in 1974 of labelled gifted, unlabelled gifted and random ability children in England. The initial concern was to find why some children were labelled as gifted while others – of identical measured ability and school achievement – were not so described. The investigation used a battery of psychological tests (e.g. intelligence, personality, creativity and music ability) and in-depth interviews with the subjects, their parents and their teachers in their school and home environments. This methodology was designed to bridge statistical and in-depth approaches to provide a richer picture than either on its own. Perhaps inevitably over the decades, the research has changed its nature to some extent, becoming less statistical to examine the deeper socio-psychological effects of the individual's experiences in life into middle age.

To start with, though, the Target experimental group (T) was 70 children aged between five and 14, described as gifted by their parents, almost entirely without testing, all of whom had joined the National Association for Gifted Children on behalf of their children (the UK association is made up mostly of parents). A search was then made across their 63 schools to find the control children, sometimes testing whole schools , rather then just one class, as a 'payment' to the head-teacher.

Each Target child was matched with two experimental Control children for sex, age and socio-economic level, sharing educational experience in the same school class. However, the first Control child (C1) was measured as having an identical intelligence with the Raven's Matrices intelligence test. The intelligence matching of each of the Target child with their First Control was within three raw score points in every case, rather than the less precise percentiles. No First Control child had been labelled as gifted although they had virtually identical abilities as their labelled Target child.

The Second Control child (C2) was taken at random from the class in respect of abilities. This brought into the sample a wide range from below average to gifted to depending on the school-class make-up. Some of the schools selected their pupils by ability so that in the triad matching there, the random Second Control group child would more likely to be gifted, whereas from other, non-selective schools the random Second Control group child might be below average intelligence. As there was no real difference in the measured abilities of the Target and First Control children, their essential distinction was whether or not they had been labelled as gifted by their parents, who had demonstrated this by the simple criterion of joining the National Association for Gifted Children.

The battery of tests given to all the sample children included:

1. A Raven's Matrices test as appropriate for each child's age;

2. A second individually-given intelligence test, the Stanford-Binet (L-M), which taps much learned material, such as vocabulary, knowledge and arithmetic problems, (not to mention received American morality, described in Freeman, 2005);

3. Cattell's personality tests;

4. The Stott Behaviour Adjustment Guides for behaviour in school;

5. Music and art specially constructed tests;

6. Creativity test specially designed.

Ratings were made of the class teachers' reports on the children's school achievements (no uniform measure was available) and the head teachers' descriptions of school ethos and the population it drew on. Children and their parents were interviewed independently, each with their own piloted and specially designed open-ended questionnaire. The audio-taped transcriptions were rated, and together with other data (e.g. on home circumstances) produced 229 variables, which were statistically analysed with orthogonal comparisons and non-parametric analyses. The interview transcriptions were also carefully scrutinised for further I formation which may not have been anticipated in the original ratings.

Table 1. *The experimental groups: intelligence measures*

Raven raw score

Groups	Mean	SD
Labelled Gifted (T)	34.53	12.85
Matched for Ability (C1)	34.60	11.45
Random Classmates (C2)	28.75	11.58

IQ (Stanford-Binet)

Groups	Mean	SD
Labelled Gifted (T)	147.10	17.41
Matched for Ability (C1)	134.34	17.13
Random Classmates (C2)	119.20	16.09

Obs.: Groups matched for gender, age and SES

Of the whole sample, 170 children were at the 99th percentile of the Raven's Matrices. The Stanford-Binet IQs ranged from 46 children with less than IQ120 to 18 children with above IQ160 — 13 children hit the Stanford-Binet test ceiling of 170 IQ. Calculations to increase the

IQ quotient were not considered to be either reliable or meaningful. Family finances ranged from very poor to very rich.

There has been attrition over the years, so that by 2009, the sample had 80 subjects. Fortunately, the original groupings retained the same proportions, so that outcomes are systematic and recognisable.

Some Findings From The Freeman Follow-Up Study

The Label of Gifted

As children, the labelled gifted (the Target children) were usually treated differently from the equally able non-labelled gifted by their parents and teachers, whether positively or negatively. Consciously or unconsciously, they were the recipients of adult attitudes and expectations, and because they were children, most did their best to comply. Pressures from school and parents urging the gifted to greater scholarly advancement could be strong.

Several of the young people rose to the challenge, obtaining doctorates in their early twenties, though others simply refused.

Some, as they grew up, felt they could never live up to the expectations of giftedness in terms of making their marks on the big world and stayed in smaller and less demanding communities to become 'big fishes in small ponds' (Zeidner & Schleyer,1999). In spite of free educational opportunity and teacher encouragement, some never managed to fit comfortably into the cut and thrust of intellectually challenging work, following their low socio-economic status parents into relatively mechanical work. As so many other researchers have found (e.g.: Bradt, 2006), it was not not precocity, extremely high IQ scores, high

school achievements or grade-skipping which provided a reliable route to grown-up high achievements for my sample - except perhaps for those who continued in a similar path to become teachers at various levels.

Emotional development

Each teacher in the study had filled in a standardised British questionnaire (the Stott Behavioural Adjustment Guides, Stott, 1976) on the children's behaviour in school. The results accorded extremely well with the parental interview questionnaires (p<1%). It was clear that the Target (labelled gifted) had a far higher incidence of emotional problems when compared with their First Control (unlabelled but identically gifted). Although in each triad the labelled and unlabelled were in the same school class and thus experienced identical teaching, parents of the labelled children made significantly (p<1%) more complaints about school provision. The long parental interviews in their own homes disclosed that the labelled gifted children with emotional difficulties had significantly (p<1%) more problematic domestic circumstances, such as parental divorce or adverse experiences which would disturb most children.

Table 2. *Results of the Stott Behavioural Adjustment Guides*
Adjustment At School (N=70)

		T	C1	C2
Under-reaction	Withdrawal	23	10	10
Over-reaction	Inconsequence	50	26	34
	Hostility	39	17	13
	Peer maladaptivess	29	14	9

Obs.: All differences significant at p < 0.1
Bristol Social Adjustment Guides (Stott, 1976)

This in-depth investigation discovered more potentially disturbing features in the home lives of the more problematic gifted children when compared with those of the non-disturbed equally gifted children – at a highly significant level. This was mirrored in the parents' and teacher's reports of the children's physical health. As children, the labelled gifted has significantly more physical as well as emotional problems. Clumsiness and poor coordination were particularly notable in the Target children.

Table 3. *Parents and teachers reports on the children's physical health*

	T	C1	C2
Stomach complaints	5	1	3
Respiratory complaints	19	7	11
Speech defects	9	3	9
Poor eyesight	10	7	6
Poor coordination	16	3	2
Total	59	21	31

Using both the Stamford-Binet IQ and the Raven's scores, along with the rated data from the interviewing, it was possible to see that it was not intelligence as such that caused these disturbances, but other matters in the children's lives, (e.g. divorce, moving home frequently), and parental attitudes to their children's upbringing concerning, e.g. TV, homework, punishment, parental behaviour and beliefs. When asked why they had joined the NAGC (UK) for their children, most parents cited the children's problems as being typical of giftedness. Over and over again, the children's gifts were given the blame for any problems with the children.

It is important to stress that as children, their emotional adjustment was not directly related to their measured level of intelligence. The common assumption that the intellectually gifted have more emotional problems than the non-gifted appears to be an unjustifiable and a dangerous stereotype. The negative stereotype of emotional disturbance as an aspect of giftedness has three possible outcomes:

1. It raises teachers' and parents' expectations of emotional disturbance in children identified as gifted. Young children may adapt to this as a way of pleasing which becomes a way of life for them. It certainly seemed so for some in my sample;

2. The stereotype alters subjective approaches to identifying children as gifted by teachers and parents, by including their emotional state in the criteria for assessment;

3. Lists of characteristics for identifying the gifted often contain items relating to poor emotional balance, notably lack of friendships, tantrums and abnormal emotional reactions.

How other people reacted to the gifted and talented made a big diffe-

rence to the way the children coped with their special abilities and developed their sense of self to adulthood. A few of the gifted children were exploited for adult benefit, whether school or home, while for others, their feelings of worth were squashed for being 'too clever'. It could either take just a chance remark to affect a child's life, or the slow grind of parental pressure which could eat away at a child's self-confidence. Even very early experiences could affect the adult expression of high-level potential.

Being gifted in a normal world means facing special challenges. I have found, for example, that those who were accelerated in school (by up to three years) and who therefore had to cope with learning among much older classmates, bigger and more mature than they were, found that they did not thrive emotionally or even intellectually as well as they might have done. Teenagers, especially boys, were at a disadvantage because of their smaller size and parental restrictions, typically that they could not stay out as late as their older classmates. What's more, when they had left school, they found it difficult to be friends with the other older students. Even in their thirties and forties, many who had been accelerated at school felt the loss of the ease and pleasure of friendships they did not have, as well as non-scholastic activities for which there was no time in the scramble to keep up with their academic work. Only 17 of the whole sample had been grade-skipped, as this is not a common practice in the UK; 16 of them, as adults, are determined that they would not allow this for their own children. As one of the fathers said of his adolescent son who had been accelerated by two years in an all-male school, "I felt very sorry for him; he was still a boy and they were men".

Pressure

A clear warning against too much academic pressure on high-IQ youngsters emerged from the research. Much of it came from schools aiming their pupils towards prestigious universities. Some youngsters seemed to subdue their personalities while striving for perfect grades, so that their healthy emotional development, including the freedom to play and be creative, was severely curtailed. Such pressure could have the opposite effect from what was intended when school-leavers' lives took unexpected turns. The worst affected were the accelerated boys specialising in science – eyes on microscopes – who missed out on social relationships. This limited the healthy development of their social skills and relationships, often resulting in poor self-images. Several men, still lonely in their single lives, told me spontaneously how they deeply regretted the loss of what they saw as a normal childhood.

The social pressures which can diminish a growing youngster's feelings of worth were not much helped by the universities they attended. One of the unexpected outcomes of being gifted was that youngsters from modest homes could find themselves in esteemed universities which are still somewhat beset with problems of social class and snobbery.

The pressure to gain high marks could be severe, especially if the parents had incorrectly labelled a child gifted, which brought depression to one young boy. Unfortunately, teachers of younger children sometimes seem to feel a need to put the liveliest and more creative youngsters in their 'place' by being sarcastic or in one case, traumatically tearing up a boy's poem in front of the class because he had not stuck to the subject she'd set. There could be an emotional price to play when parents and teachers placed unremitting pressure on youngsters to achieve brilliantly at all times. Even when they were small children, some told me explicitly how they felt they were not appreciated for themselves but were living out others peoples' dreams.

Influences on success in life

The most successful adults had been more robust and sociable as children, as seen in the group comparisons of the 1970s and 1980s. Werner & Smith (1992) coined the term "resilient children" to describe successful survivors in very poor conditions, but I found that those same personality factors seemed to benefit the individuals in my sample, gifted or not. This was notable with those who were 'engaging', who found supportive adults, responsive schools, sometimes sincerely felt religion and well above-average intelligence. In terms of conventional success in life, such as high examination marks, rising up the corporate ladder or making money, the primary building blocks were always keenness and hard work, allied with sufficient ability, formal educational opportunity and an emotionally supportive home.

High level creativity, as seen in adult careers, has demanded a particular type of personality which is relatively independent of other's opinions, and

at times great courage. The successful gifted architect who was a regular school truant, for example, did not do well in his exams and did not show his talents until long after he left university with a modest degree.

Whether conventional and rule-abiding or enthusiastic for change, the children usually carried their personal style through to adulthood. In general, it was true that poverty disables while wealth enables. Many of the sample had accepted their parents' views that some of the good things in life, such as a professional career, were not for them, even though they had the ability to do almost anything they could imagine, and more besides. They called it, 'coming to terms with reality'. The 13 individuals who hit the top of the Stamford-Binet scale at IQ 170 have taken up a great variety of adult occupations, one became a professional gambler, another is a janitor for a sports club, one works in a book shop, another is a full-time mother, one died of cancer, one never uses his early PhD and works in IT. Some outcomes were largely predictable and some were not. I could never have imagined, when I met the physically handicapped boy in his educationally and financially poor background, that he would became a millionaire banker at the age of 34 – who also managed to avoid being pulled down by the 2009 crisis.

Some Conclusions From This Long Research

In general (but not always), those with an exceptionally high IQs, say within the top 1%, did much better in life even than those with merely a very high score, say within the top 10%. The most successful had found ways of organising their powerful mental abilities: they were more aware and made more efficient use of their personal learning styles. This not only helped them in examinations, but they could elaborate on their learning and take it creatively into adult life. Most high achievers in adulthood enjoyed a mutually rewarding situation both at home and school, a feeling of comfort with their desire to learn, based on their parents' early pride and support as individuals. The less successful, even those with high IQs, had remained with less mature and less efficient, shorter-term techniques, like rote-memorising their lesson-notes.

A sense of self

Self-concept affects the take-up of opportunity. Youngsters may conform to what they perceive as their own level in society. Across the decades, I have seen many times how two people of the same high potential reacted to a similar obstacle in life. This could be, for example, getting a place at a prestigious university. Where one would see it as exciting and couldn't wait to get to grips with the challenge, another would see an overhanging North Face, take fright and give up.

Having tested and taken careful notes on their personalities from the beginning, I found that whether youngsters were modest, conventional and rule-abiding, or constantly straining to change the world, their personal style was recognisable in adulthood. Their individual differences were remarkably lasting. Life can throw terrible problems to youngsters, who will react according to their abilities and personalities.

Poor emotional home circumstances, such as a constant change of 'uncles' in their mother's bed, financial insecurity and fighting parents, did nothing but harm to the possibility of the children's adult excellence. In spite of considerable efforts by the school, some of the sample from difficult homes never did realise anything like their potential. Investigating children without reference to the psychological circumstances of their daily lives is like examining a fish out of water – the influencing environment is missing.

School influences, particularly the respect of teachers, were influential in the long-term. Teahers often set the outlook of youngsters. Some gifts were more encouraged in schools than others, particularly science and mathematics, possibly because easily recognisable outstanding results could be more readily achieved in those subjects. But far too many youngsters wasted time and energy following wrong channels because of generally poor educational and vocational guidance.

Ideas of giftedness

Overall, teachers desribed the gifted as more advanced in school achievements than their age-peers, as well as anticipating emotional complications. Some young people rose to the challenge of the label and thrived on it, while others felt they could never live up to the image. Others simply ignored their potential, fitting in with the local culture which did not have a place for giftedness. The unlabelled but equally able gifted had less distress.

But being gifted as a child is very different from being gifted as an adult. Whatever obstacles the children had to overcome, these were small compared with what they had to accomplish

as adults to be recognised as gifted achievers in the world. For every one of these gifted children, turning their childhood prodigiousness into adult excellence was always the most difficult challenge of all. Gifts sometimes had to be pushed aside for tiresome work to earn a living, and fate turned some lives upside down. High-level creativity, as seen in adult careers, demanded strength of personality to act independently, which had sometimes been noticeable in childhood.

This longitudinal research benefitted greatly from recording the childhood attributes of creativity as they happened rather than being imperfectly remembered years later. The police are very familiar with sincere distortions of memory, but psychologists seem more innocent in retrospective research. The audio-recordings demonstrated the unreliability of memory even shortly afterwards, such as when the same incident was described by children and parents separately, but especially in adults remembering their youth. For example, I had interviewed a student at Oxford University who had been grade-skipped by three years at school, and entered at 16. She was young and lonely, but 20 years later, remembered that time as blissful. I did not remind her of her long depression and copious tears.

The twists and turns of the lives of the people in my study show that it is extremely important to take a long view in the study of gifts and talents. The way children develop is not smooth nor can their progress be reliably predicted from research snap-shots in childhood or the teenage years. Some children emerged from poor prospects to become successful adults, while others are still unlikely to see their erly gifts and talents realised.

After innumerable hours of interaction and investigation with the individuals in this sample, and their teachers and parents, I had to conclude that many influences on happiness and success are like love – it is possible to say how it feels and what happens because of it, but there is no sure recipe to apply to others. For the rest, we do have very clear information about what the gifted and talented need by way of support towards self-fulfilment – an education to suit their potential, opportunities to flourish and people who believe in them.

References

Arnold, K. D. & Subotnik, R.F. (1994). Lessons from contemporary longitudinal studies. In R.F. Subotnik, & K.D. Arnold, (Eds.) *Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and* talent (437-451). New Jersey: Ablex Publishing.

Arnold, K.D. (1995). *Lives of Promise: What Becomes of High School Valedictorians?* San Francisco: Jossey-Bass.

Baltes, P.B., Staudinger, U.M. & Lindberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology, 50,* 471-507.

Barab, S.A. & Plucker, J.A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist, 37,* 165-182.

Benito, Y, Moro, J. & Alonso, J. (2008). *What is Intelligence? Validity of the WISC-1V test for measuring intelligence. Correction criteria for intellectually gifted children.* Spanish Ministry of Education.

Bradt, S. (2006, February 23). *High school AP courses do not predict college success in science.* Harvard University Gazette. Retrieved April 28, 2006, from http://www.news.harvard.edu/gazette/2006/02.23/05-ap.html

Brumbaugh, K., Marchaim, U. & Litto, F.M. (1994). *How should Developing Countries plan for and implement educational technology: one example.* Conference proceedings, 11th International Conference on Technology and Education, London, March 27-30. p. 43-45.

Buch, R.S., Sparfeldt, J.R. & Rost, D.H. (2006). Eltern beurteilen die Entwicklung ihrer hochbegabten Kinder. *Zeitschreft fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Pychologie, 38,* 53-61.

Comford Boyes, L., Reid, I, Brain, K. & Wilson, J. (March 2004) *Accelerated Learning: a Literature Survey.* Unpublished report; Department for Education and Skills, UK. Cornell, D. G. & Grossberg, I.N. (1989). Parent use of the term 'gifted': Correlates with family environment and child adjustment. *Journal for the Education of the Gifted, 123,* 218-230.

Czeschlik, T. & Rost, D.H. (1995). Sociometic types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology, 13,* 177-189.

Deary, I.J., Whiteman, M.C., Starr, J.M., Whalley, L.J. & Fox, H.C. (2004). The impact of childhood intelligence on later life. *Journal of Personality and Social Psychology, 86,* 130-147.

Dweck, C.S. (1999). *Self Theories, their Role in Motivation, Personality and Development.* Philadelphia: Psychology Press.

Feldman, D.H. with Goldsmith L.T. (1986). Nature's *Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential.* New York: Basic Books.

Firkowska-Mankiewicz, A. (2002). *Intelligence and Success in Life.* Warsaw, Poland: IFiS Publishers.

Flynn, J.R. (2007). *What is Intelligence?* Cambridge: Cambridge University Press.

Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able: Current International Research.* London: The Stationery Office. (www.JoanFreeman.com).

Freeman, J. (2000a). Families, the essential context for gifts and talents. In K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 669–683). Oxford: Pergamon Press.

Freeman, J. (2000b). Teaching for talent: lessons from the research. In Lieshout, C.F.M. & Heymans, P.G. (Eds.), Developing *Talent across the Lifespan* (pp. 231–248). London: Psychology Press.

Freeman, J. (2001). *Gifted Children Grown Up.* London: David Fulton Publishers.

Freeman, J. (2002). *Out of School Educational Provision for the Gifted and Talented around the World.* Report for the Department for Education and Skills (UK Government). (Free on www.joanfreeman.com)

Freeman, J. (2003). Gender differences in gifted achievement in Britain and the USA. *Gifted Child Quarterly*, *47*, 202–211.

Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. In R. Sternberg and J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp 80–97), Cambridge: Cambridge University Press.

Freeman, J. (2006). The emotional development of gifted and talented children. *Gifted andTalented International, 21,* 20–28.

Freeman, J. (2010). Hochbegabte und Nicht-Hochbegabte: Ergebnisse einer über 35 Jahre laufenden Kontrollgruppenstudie. In D. H. Rost (Ed.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung* (84–124). Münster: Waxmann.

Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted, 22*, 109–136.

Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., Bathurst, K. & Guerin, D.W. (1994). *Gifted IQ: Early Developmental Aspects.* New York: Plenum.

Gross, M. U.M. (2004). Exceptionally Gifted Children. London: RoutledgeFalmer. Hany, E.A. (1996). 'How leisure activities correspond to the development of creative achievement: insights from a study of highly intelligent individuals', *High Ability Studies, 7*, 65–82.

Herrnstein, R.J. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life.* New York: Free Press.

Hitchfield, E. (1978). *In Search of Promise: A Long Term Natural Study of Able Children and their Families, Atlantic Highlands.* New Jersey: Humanities Press.

Holahan, C.K. & Sears, R.R. (1995*). The Gifted Group in Later Maturity*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Howe, M.J.A. (1990). *Sense and Nonsense about Hothouse Children.* Leicester: British Psychological Society.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984), Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer. Lynn, R. & Vanhanen, T. (2002). IQ and the Wealth of Nations. London: Greenwood Press. Mills, C.J. (1993) 'Personality, learning style and cognitive style profiles of mathematically talented students', *European Journal for High Ability, 4*, 70–85.

Moon, S.M. (2002). *Developing personal talent.* Paper presented at the 8th Annual Conference of the European Council for High Ability (ECHA), Greece.

Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children; a conceptual framework, in Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M. & Moon, S.M.. *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* Washington: Prufrock Press.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51*, 77–101.

Nettle, D. (2003). Intelligence and class mobility in the British population. *British Journal of Psychology, 94*, 551—561.

Ostatníková, D. (2004). Internal environment and the role of hormones in the development of natural abilities. *High Ability Studies, 15*, 163–164.

Perleth, C. & Heller, K.A. (1994). The Munich longitudinal study of giftedness. In R.F. Subotnik, & K.D. Arnold, (Eds.). *Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and talent.* New Jersey: Ablex Publishing.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist, 55*(1), 44–55.

Pleiss, M.K. & Feldhusen, J.F. (1995). Mentors, role models and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist, 30*, 159–169.

Plomin, R., DeFries, J.C., McClearn, G.E. & McGuff, N, F. (2001). *Behavioral Genetics* (4th). New York: W H. Freeman.

Ronald, A., Spinath, F. M., & Plomin, R. (2002) The aetiology of high cognitive ability in early childhood. *High Ability Studies, 13*, 103–114.

Rutter, M. (2005). How the environment affects mental health. *British Journal of Psychiatry, 186*, 4–6.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.

Schaie, K. W. (2005). *Developmental influences on adult intelligence: The Seattle Longitudinal Study*. New York: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism.* New York: Alfred A. Knopf.

Shavinina, L.V. & Ferrari, M. (Eds.) (2004). *Beyond Knowledge: Extracognitive Aspects of Developing High Ability.* Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Stoeger, H. (2006). First steps towards an epistemic learner model. *High Ability Studies, 17*, 17–41.

Stott, D.H. (1976). *The Social Adjustment of Children.* London: Hodder and Stoughton.

Subotnik, R., Kassan, L., Summers, E. & Wasser, A. (1993). *Genius Revisited: High IQ Children Grow Up.* New Jersey: Ablex.

Terman, L.M. (1925–1929). *Genetic Studies of Genius Vols I–V*. Stanford: Stanford University Press.

TIMMS (1999). (Third International Mathematics and Science Study) *International Mathematics Report. Findings from the IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade.* (Mullis, I.V.S., Martin, O., Gonzales, E.J., Gregory, K.D., Garden, R.A., O'Connor, K.M., Chrostowski, S.J. & Smoth, T.A.). Retrieved on July 14, 2002, from http://isc.bc.edu/tmss1999i/math_achievement_report.html

Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, university and work. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, Mass: MIT Press.

Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood.* Cornell: Cornell University Press.

Whalley, L.J. & Deary, I.J. (2001). Longitudinal cohort study of childhood IQ and survival up to age 76. *British Medical Journal, 322*, 1–5.

White, K.R. (1992). The relation between socio-economic status and academic achievement. *Psychological Bulletin, 91*, 461–481.

Zeidner, M. & Schleyer, E. (1999). The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 305–329.

Zha, Z. (1995). *The influence of family education on gifted children.* Paper presented at World Conference on Gifted and Talented Children, Hong Kong.

PROGRAMA PARENTALIDADE POSITIVA: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARENTAL DE CRIANÇAS E JOVENS SOBREDOTADOS

Ana Isabel S. Almeida, Alberto Rocha & Helena Fonseca

Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação | Portugal

Resumo

A importância de intervir junto dos pais de crianças e jovens detentores de capacidades excecionais torna-se cada vez mais necessária, contrariando o escasso número de programas destinados a estes agentes educativos (Hertzog & Bennett, 2004). Assim, e de forma a dar resposta aos pais das crianças e jovens sobredotados incluídos no programa da ANEIS (delegação Porto), o Programa Parentalidade Positiva conta já com três anos de intervenção. Este programa procura prestar informações acerca da educação parental e auxiliar na identificação de estratégias a implementar face às necessidades intelectuais e socioemocionais associadas à sobredotação. Para tal, é feita uma avaliação pré-teste e pós-teste, de forma a identificar as dúvidas e carências dos pais, bem como avaliar a satisfação da intervenção. Os resultados apontam para uma elevada satisfação, bem como para a necessidade de abordar temáticas relacionadas com questões socioemocionais destas crianças e jovens. A eficácia destes programas aparenta estar associada a uma intervenção focada na sensibilização dos agentes educativos relativamente aos aspetos e necessidades intelectuais, psicológicas

e sociais de educandos com capacidades excecionais (Sankar-DeLeeuw, 2007).
Palavras chave: Educação Parental, Estratégias Educativas, Sobredotação, Relação pais-filhos.

Abstract

The importance of the intervention with the parents of children and young people with exceptional abilities becomes increasingly necessary, contrary to the scarce number of programs for these educational elements (Hertzog & Bennett, 2004). Thus, in order to support the gifted children' parents included in the ANEIS program (Oporto delegation), the *Programa Parentalidade Positiva* has three years of implementation. This program seeks to provide information about parental education and to help identify strategies to be implemented in face of the intellectual and social-emotional needs associated with giftedness. To do this, a pre-test and post-test evaluation is done in order to identify the doubts and needs of the parents, as well as evaluate the satisfaction of the intervention. The results about 2014/2015 school year point high satisfaction, and reinforce the need of informations related to socioemotional issues of these children and young people. The efficacy of these programs appears to be associated with an intervention focused on sensitizing educational agents to the intellectual, psychological and social aspects and needs of learners with exceptional abilities (Sankar-DeLeeuw, 2007).
Keyword: Parental Education, Educational Strategies, Gifted, Parent-Child Relationship

1. Introdução

O desenvolvimento psicossocial do indivíduo é um processo contínuo (Blair & Raven, 2012), sendo as figuras parentais os primeiros agentes sociais que influenciam o desenvolvimento da criança (Berger, 2003). Considerando que a família representa o primeiro e principal contexto de socialização com impacto no desenvolvimento da criança e nas relações interpessoais da família, as competências parentais e a educação exercida sobre a criança possui um papel fundamental no seu crescimento saudável, assim como influi na sua preparação para a sua inserção em sociedade (Coelho & Murta, 2007; Silveira, Pacheco, Cruz, & Schneider, 2005; Caleiro & Silva, 2012).

Porém, muitas vezes, os pais deparam-se com dúvidas acerca do melhor comportamento a ter em relação com os seus filhos, nomeadamente, com crianças sobredotadas (Alencar, 2007). São várias as preocupações sentidas por estas figuras de vinculação e, atendendo ao leque de questões e dificuldades associadas à educação parental de crianças e jovens sobredotados, os pais manifestam maiores preocupações a nível socioemocional, cognitivo, académico e nas relações sociais que os seus filhos irão estabelecer com outros agentes sociais, sobretudo com o seu grupo de pares (Azinheiro & Martins, 2005; Morawska & Sanders, 2008).

2. Parentalidade na sobredotação

Crianças e jovens com características de sobredotação podem deparar-se com questões emocionais e sociais associadas às suas características singulares. Mais especificamente, as questões socioemocionais prendem-se essencialmente com dificuldades sentidas na gestão emocional e questões com o grupo de pares (Morawska & Sanders, 2008). De forma a conseguirem ultrapassar estas dificuldades, é importante que as crianças detenham um suporte familiar ajustado. Assim, o envolvimento dos pais na educação e prestação de apoio a crianças sobredotadas tende a ter um considerável impacto no desenvolvimento dos mesmos e futuras relações (Koshy, Brown, Jones, & Smith, 2013).

Porém, muitos pais de crianças e jovens sobredotados manifestam várias dúvidas e preocupações associadas à educação dos seus filhos, requerendo com frequência acompanhamento, principalmente, durante os anos escolares (Ogurlu1 & Yaman, 2013). Esta é uma população que carece de conselhos, informações e consciencialização de estratégias parentais, manifestando-se com frequência preocupadas com a escolha de estratégias a aplicar devido às particularidades destas crianças (Leana-Tascilar, Ozyaprak, & Yilmaz, 2016).

No seguimento das necessidades sentidas por estas figuras de vinculação, o acompanhamento é crucial para os mesmos poderem apoiar e reforçar as habilidades dos seus filhos, não só para lhes prestar maior suporte, como par se sentirem mais seguros no apoio prestado e evitar a vivência de emoções desagradáveis. Muitas vezes, estes pais vivenciam um certo desespero e solidão, muito relacionado com as necessidades específicas do grupo e com a escassez de respostas prestadas por profissionais. Desta forma, importa que sejam facultados programas destinados a estes educadores, tanto para prestar informações pertinentes acerca da sobredotação e parentalidade, como para proporcionar um espaço de redução da perceção de solidão (Leana-Tascilar et al., 2016). Além disso, a intervenção junto dos pais de crianças e jovens sobredotados tende a ter um impacto considerável na redução de problemas de comportamento dos seus filhos, em questões de agitação psicomotora, e na promoção de competências parentais. Esta tipologia de programas aparenta, ainda, influenciar os estilos parentais, mais especificamente, a redução de comportamentos permissivos ou de comportamentos duros e melhoria da comunicação com os filhos nos momentos de aplicação de normas e regras (Morawska & Sanders, 2009).

3. Programas de intervenção parental

Os programas de intervenção parental têm como principal foco reforçar a qualidade da prestação parental (Sanders, 2012), tendo impacto na qualidade de vida familiar, na relações pais-filhos e no bem estar de todos os elementos integrados no seio familiar (Sanders, Kirby, Tellegen, & Day, 2014). Quando aplicados de forma eficaz, estes programas tendem a ter um considerável impacto positivo tanto na relação pais-filho(a), como no desenvolvimento cognitivo e social dos educandos (Nabuco, Aguiar, Costa, & Morais, 2014).

Uma vez que uma grande dificuldade vivenciada por estes pais passa pelas suas práticas educativas, importa que programas de suporte profissional promovam o reforço de competências e aquisição de conhecimentos acerca de práticas parentais eficazes (Jolly & Mattews, 2012). Uma parentalidade eficaz de crianças e jovens sobredotados prende-se essencialmente com a aceitação das características dos seus filhos e a procura em proporcionar oportunidades de crescimento socioemocional e cognitivo. Assim, para que tal seja conseguido, importa que estes pais fomentem o espírito crítico e incentivem o levantamento de questões, estimulem a criatividade e procurem proporcionar atividades que respondam às necessidades intelectuais e socioemocionais dos filhos. Além disso, devem ainda incentivar a independência e responsabilidade, nomeadamente, em tomadas de decisão, prestar um ambiente familiar saudável que promova o desenvolvimento de relações positivas e fomente comportamentos positivos (Jolly & Mattews, 2012).

Pelo exposto, compreende-se que programas destinados a esta população procurem prestar informações pertinentes sobre parentalidade e estratégias educativas, promover aquisição e/ou melhoria de competências parentais e proporcionar uma supervisão ajustada e, por conseguinte, redução de fatores de risco e reforço de fatores protetores (Baek & Bullock, 2015).

Contudo, e apesar da sua importância, o número de programas destinados a pais de crianças e jovens sobredotados são bastante limitados (Leana-Tascilar et al., 2016). O mesmo se aplica à investigação pois são poucas as que se debruçam sobre as dificuldades, e a natureza das mesmas, sentidas por estes agentes educativos (Morawska & Sanders, 2009).

Após a identificação desta lacuna existente na Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS; Delegação do Porto), foi elaborado e aplicado um programa de acompanhamento parental dos pais de crianças e jovens apoiados por esta associação, designado Programa Parentalidade Positiva.

4. Programa Parentalidade Positiva

O Programa Parentalidade Positiva é um programa de intervenção destinado aos pais e outros agentes educativos de crianças e jovens sobredotadas, dinamizado na delegação do Porto da respetiva associação. Este programa iniciou-se no ano letivo 2013/2014 com uma periodicidade mensal e tem início a cada mês de janeiro.

Após levantamento das necessidades sentidas pelos educadores das crianças pertencentes à ANEIS Porto, foi possível definir objetivos de inter-

venção e delinear, assim, um programa ajustado ao grupo em questão. De modo geral, o objetivo da intervenção prende-se com o acompanhamento de educadores de crianças e jovens sobredotados, procurando melhorar a qualidade da relação pais-filhos e a educação prestada. Não há um número constante de participantes no programa, uma vez que alguns pais têm dificuldade em estar presentes em todas as sessões por questões profissionais. Porém, o número varia entre 15 a 20 elementos.

O Programa Parentalidade Positiva da ANEIS Porto tem como base metodológica o *Positive Parentig Program* (Triple-P), que consiste numa metodologia de intervenção junto de pais utilizado mundialmente por vários técnicos que intervêm junto desta população (Sanders, et al., 2014), com formato de sessões em grupo.

4.1. Positive Parenting Program (Triple P)

O *Programa Positive Parenting* tem como base os princípios da teoria da aprendizagem social e das mudanças comportamentais, emocionais e cognitivas, e apresenta um caráter tanto preventivo como promocional, isto é, além de procurar auxiliar os pais a lidar e resolver problemas comportamentais e/ou socioemocionais dos seus filhos já existentes, procura também procura prevenir a ocorrência desses mesmos problemas e proporcionar estratégias para lidar com a situação (Sanders, 2012).

Um dos objetivo desta metodologia, além de promover um apoio e aconselhamento parental, é a prevenção de problemas comportamentais e socioemocionais de crianças e jovens a partir da transmissão de conhecimentos e estimulação de competências parentais. Este objetivo é conseguido a partir do treino de competências ou a partir de modelagem, prática das competências abordadas e trabalhos de casa entre as sessões para reforçar a aplicação das práticas em questão (Sanders, 2012).

A promoção de informações e estratégias para os pais promoverem o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e académico dos filhos é um dos aspetos fomentados por esta metodologia. A aplicação destas práticas promove a redução de problemas comportamentais e emocionais das crianças, interações positivas e saudáveis entre pais e filhos, melhoria das práticas parentais, da saúde mental e da relação conjugal (Sanders, 2012).

Esta tipologia pode ser aplicada em formato de grande grupo, nomeadamente junto de pais de crianças e jovens sobredotados (Morawska & Sanders, 2009) e segundo diferentes níveis, de acordo com a tipologia de intervenção. No programa do presente estudo foram aplicados o nível três – discussão de tópicos específicos e aconselhamento e treino de estratégias parentais para lidar com questões comportamentais e emocionais dos seus filhos – e o nível quatro – intervenção focada na melhoria da relação pais-filhos, melhoria e aumento das competências parentais nos demais desafios comportamentais, sociais e emocionais dos seus filhos (Sanders, 2012).

A elaboração e implementação de programas de intervenção parental na sobredotação tendo por base a metodologia Triple-P ainda é pouco estudada. Todavia, uma investigação recente comprovou que a metodologia em questão é bastante eficaz. A modelagem e treino de competências parentais em poucos momentos tende auxiliar os pais a aplicar as estratégias em casa e serem bem sucedidos (Morawska & Sanders, 2008). Assim, os objetivos do presente programa correspondem ao desenvolvimento das valências supramencionadas.

4.2. Objetivos do programa

Antes da definição destes objetivos, é feito inicialmente um levantamento de necessidades sentidas pelos pais a partir da recolha de afirmações prestadas pelos mesmos e pelos técnicos da associação. Estes últimos fornecem informações importantes acerca do grupo de participantes do PEDAIS (por exemplo, questões emocionais das crianças), passíveis de serem analisadas e tidas em atenção no programa destinado aos pais. Todos os anos este tipo de recolha de informações é realizada, tendo alguns objetivos transversais aos anos de aplicação, visto haver uma grande mobilidade de pais ao longo do tempo, de acordo com entrada de participantes novos na associação (ver Tabela 1). Os objetivos gerais desta intervenção educativa consistem essencialmente na expansão da parentalidade positiva, no envolvimento dos pais na educação dos seus filhos, na promoção de competências parentais e formação acerca da sobredotação e outras temáticas associadas, tendo todos estes objetivos a finalidade de fomentar a qualidade de vida e bem-estar dos pais e/ou prestadores de cuidados**,** bem como da criança. Desta forma, a implementação deste projeto incide na alteração de estratégias parentais pouco adequadas por estratégias parentais adaptativas, aperfeiçoamento de técnicas de resolução de proble-

mas, bem como prevenir comportamentos disfuncionais executados pelos filhos.

Tabela 1. Objetivos gerais e transversais aos anos de implementação do programa Parentalidade Positiva.

Objetivos de intervenção	Resultados esperados
Formação acerca da sobredotação	Consciencialização do constructo de sobredotação; Desmistificação de mitos associados à sobredotação; Aceitar e não problematizar alguns comportamentos habituais destas crianças e jovens; Esclarecimento de dúvidas e preocupações correntes na educação das crianças sobredotadas.
Formação acerca do desenvolvimento da criança e jovem	Consciencialização das diferentes etapas de desenvolvimento; Identificação de comportamentos ajustados e desajustados; Identificação de respostas parentais passíveis de enriquecer o desenvolvimento dos filhos.
Questões emocionais e sociais associados à sobredotação	Consciencialização do impacto dos diferentes contextos no desenvolvimento das crianças e jovens; Identificação de estratégias parentais passíveis de promover um desenvolvimento emocional e social saudável dos filhos; Promoção de uma boa relação entre família e escola – professores e grupo de pares.
Estratégias de uma prática parental positiva	Identificação de estratégias mais ajustadas a implementar em diferentes situações;
	Maior envolvimento dos pais na educação dos filhos; Melhoria da relação pais-filhos e do ambiente familiar; Promoção de um desenvolvimento cognitivo e socioemocional saudável das crianças e jovens.
Momentos acompanhados de partilha de dificuldades vivenciadas na educação de crianças sobredotadas	Sentimento de pertença ao grupo e consciencialização da partilha de dificuldades (*"Afinal não sou o único"* [sic]); Partilha dificuldades sentidas pelos pais relativamente às características de sobredotação dos seus filhos; Identificação de possíveis estratégias de resolução face às dificuldades expostas e partilhadas.

Fonte: elaboração própria.

Relativamente aos objetivos específicos, variaram de acordo com as necessidades mais vigentes dos diferentes anos letivos. Uma vez que estes pais não tinham tido qualquer tipo de acompanhamento antes de iniciar este programa de intervenção, foi necessário iniciar a intervenção por objetivos mais abrangentes e transmissão de informações cruciais numa fase inicial para, posteriormente, abordar temas mais complexos.

Durante o primeiro ano de intervenção, os objetivos específicos prenderam-se essencialmente com formação no âmbito da sobredotação e fatores psicossociais, emocionais e comportamentais associados; informação acerca dos processos de desenvolvimento (físico, psicológico, comportamental e interpessoal) da criança/adolescente; informação acerca das práticas parentais positivas, nomeando estratégias, técnicas e modelos de intervenção relativamente à prática parentais; salientar a importância do estabelecimento de regras e limites; esclarecimento de eventuais dúvidas na prática da parentalidade através da partilha e discussão acerca das vivências e dificuldades sentidas pelos pais e/ou prestadores de cuidados. Exemplo de sessões deste ano letivo são *Saber mais sobre a Sobredotação* e *Quando dizer "sim" ou "não"?* (Imagem 1). As sessões do primeiro ano do programa foram cruciais e serviram de base para a realização das sessões dos anos letivos posteriores, uma vez que abordaram temas que responderam às carências sentidas até ao momento. Assim, tendo em atenção que a abordagem inicial foi realizada sem um grande nível de complexidade e devido à rotatividade de pais no programa em questão, alguns destes pontos foram abordados novamente nos anos letivos seguintes.

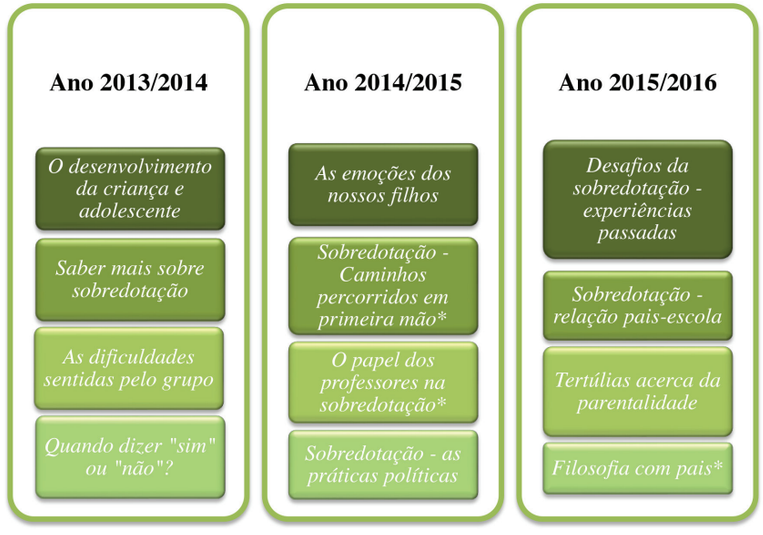
No ano seguinte – ano letivo 2014/2015 – os objetivos específicos focaram-se essencialmente na consolidação dos pontos das sessões previamente realizadas, abordando-os de uma forma mais complexa, bem como na inclusão de outras temáticas ainda não abordadas. A partir deste ano letivo, os objetivos específicos de cada ano tiveram em atenção os dados referentes ao levantamento de necessidades junto dos pais e dos técnicos que acompanhavam as crianças, bem como das avaliações dos anos antecedentes. Desta forma, o ano letivo 2014/2015 teve como objetivos específicos fomentar a consciencialização do desenvolvimento psicossocial da criança e adolescente, da sobredotação e das práticas parentais positivas; sensibilizar e transmitir conhecimentos acerca da gestão emocional de crianças e jovens; e introdução à temática escola e professores, abordando

ainda o respetivo impacto em alunos sobredotados. Algumas das sessões foram dinamizadas por profissionais especialistas nas temáticas, por exemplo, nas sessões *Adolescência* e *O papel dos professores na Sobredotação*. Além de profissionais especialistas, foram também convidados outros elementos que estivessem relacionados com a sobredotação. Por exemplo, na *sessão Sobredotação – caminhos percorridos em primeira mão* foram convidados jovens adultos sobredotados para versarem sobre o seu percurso pessoal, social, académico e profissional com os pais da associação (Imagem 1).

Por último, o ano letivo 2015/2016 contou com uma alteração do formato do programa, mais concretamente a introdução de momentos de tertúlia. Nestes, foram lançados temas de debate e não houve uma orientação direta de um técnico ou profissional especialista na temática discutida, havendo somente um mediador. Os objetivos deste ano letivo, além de fomentar noções associadas à sobredotação e práticas parentais positivas, procurou ainda prestar mais informações sobre a relação escola-sobredotação e questões políticas associadas à educação de alunos sobredotados. Mais uma vez, algumas sessões foram dinamizadas por profissionais com mais informação acerca das temáticas abordadas – por exemplo, *Sobredotação Relação Pais-Escola* e *Filosofia com pais* –, bem como por outros elementos com ligação à sobredotação. Exemplo deste último caso é a sessão *Desafios da sobredotação - experiências passadas*, em que foram convidados pais de adultos sobredotados e que puderam transmitir a sua experiência parental na sobredotação (Imagem 1).

Além destas sessões dinamizadas na associação, os pais têm participado em seminários e congressos referentes à temática Sobredotação, indo de encontro com a noção da sua importância em estudos passados. Mais concretamente, Eris, Seyfi e Hanoz (2008), além dos programas de intervenção em grupo, importa que estes pais participem em seminários e congressos de forma a reforçar e adquirir ainda mais informações acerca da sobredotação.

Imagem 1. Exemplos de sessões do programa Parentalidade Positiva



Fonte: elaboração própria

* sessões dinamizadas por convidados

4.3. Avaliação do programa Parentalidade Positiva

A avaliação do presente programa é crucial para analisar a sua eficácia e necessidade de reestruturar alguns pontos associados. Desta forma, é aplicada uma avaliação pré-teste e pós-teste, a partir de questionários de recolha de informações. Estes questionários diferem segundo os momentos de avaliação, sendo eles o Questionário de Expectativas sobre o Programa Parentalidade Positiva (adaptado do Cuestionario de Expectativas y Motivación sobre el Curso – Padres y Madres do Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación, GTISD) e o Questionário de Avaliação de Expectativas sobre o Programa Parentalidade Positiva (adaptado do Cuestionario de Consecución de Expectativas sobre el Curso – Padres y Madres do Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación, GTISD).

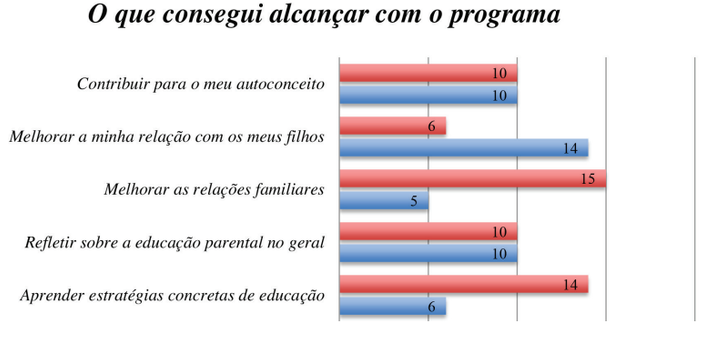
No que concerne à avaliação pré-teste, o respetivo questionário é aplicado antes da elaboração do programa do respetivo ano letivo, recolhendo informações acerca das expectativas, motivações, necessidades e temas que os pais gostassem que fossem abordados. Estas informações são

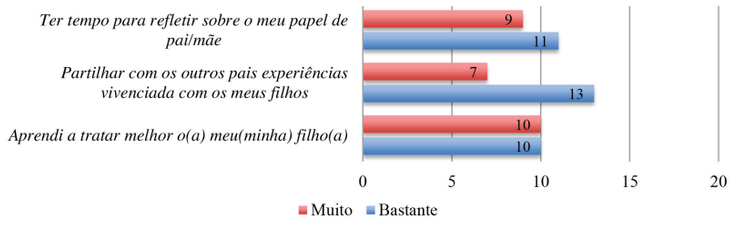
analisadas e tidas em atenção na definição dos objetivos do programa desse ano. Após finalização do respetivo ano letivo, é aplicada a avaliação pós-teste, de forma a analisar a eficácia do programa e a necessidade de aperfeiçoamento de alguns pontos do programa. Tal facto é possível a partir da avaliação dos aspetos positivos e negativos do programa e das opiniões acerca do mesmo. Até ao momento, foi possível analisar os resultados dos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015 e, no presente estudo, serão apresentados os resultados do último ano letivo nomeado, porém salienta-se a eficácia do programa anterior, tendo tido uma avaliação positiva por parte dos participantes.

5. Resultados da avaliação do programa Parentalidade Positiva 2014/2015

Os resultados do programa do ano letivo 2014/2015 contou com uma amostra de 20 elementos, 11 elementos do sexo feminino (55%) e 9 do sexo masculino (45%). Os dados gerais acerca do programa do respetivo ano letivo apontam para uma elevada satisfação e eficácia da sua aplicação, sendo visível valores muito a bastante elevados em todos os aspetos analisados. Segundo as informações referentes ao que foi alcançado com o programa, a maioria dos fatores detiveram valores bastante elevados, principalmente nos pontos *Melhorar a minha relação com os meus filhos* (70%) e *Partilhar com outros pais experiências vivenciadas com os meus filhos* (65%) (gráfico 1).

Gráfico 1. Resultados dos fatores alcançados com o programa 2014/2015 (N=20).

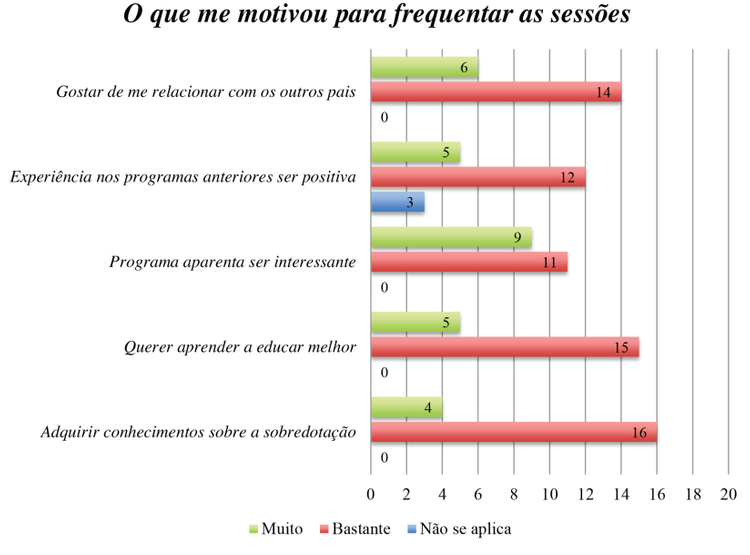




Fonte: elaboração própria

As motivações associadas à participação no programa prenderam-se com valores mais elevados como a aquisição de conhecimentos acerca da sobredotação (80%) e das práticas parentais positivas (75%), e com o relacionamento entre pais (70%) (gráfico 2).

Gráfico 2. Fatores motivadores da participação dos pais no programa (N=20).



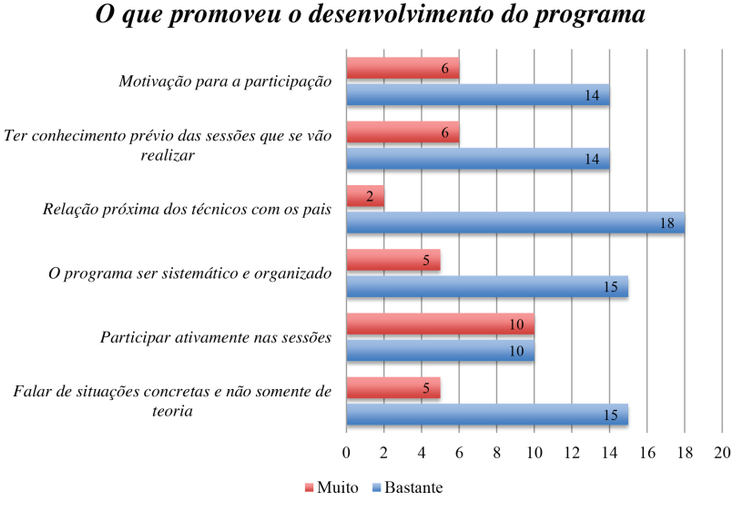
Fonte: elaboração própria

Além disso, os pais salientam com valores mais elevados a relação próxima dos técnicos com os pais como o fator mais influente na promoção do desenvolvimento do programa (90%), seguido pela organização e sistema-

tização do programa (75%) e pela abordagem de situações concretas além de prestar uma base teórica (75%) (gráfico 3).

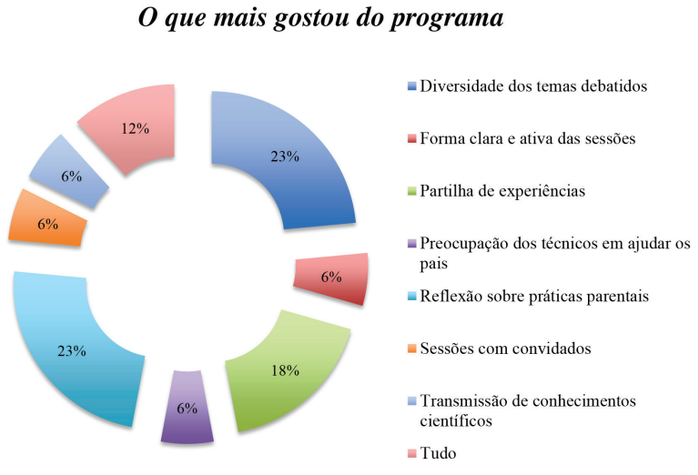
Atendendo às informações acerca dos aspetos positivos e negativos do programa, os pais não nomearam aspetos negativos, sendo que positivos salientaram a diversidade de temáticas abordadas (23%) e reflexão sobre as práticas parentais aplicadas e mais ajustadas (23%) (gráfico 4). Dentro da diversidade dos temas, os pais destacaram a necessidade de continuar a transmitir informações sobre o desenvolvimento socioemocional e físico, principalmente, na adolescência (23%) das práticas parentais (22%) e de gestão emocional dos filhos (22%) (gráfico 5).

Gráfico 3. Fatores promotores do desenvolvimento do programa (N=20).



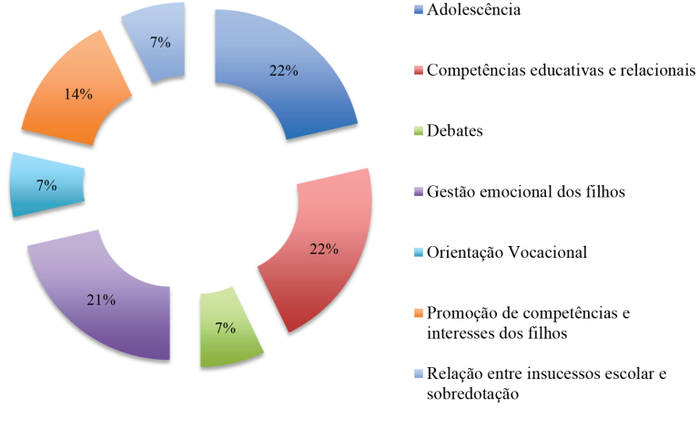
Fonte: elaboração própria

Gráfico 4. Fatores promotores do desenvolvimento do programa (N=17).



Fonte: elaboração própria

Gráfico 5. Temáticas a abordar no ano letivo 2015/2016 (N=14).



Por último, alguns pais emitiram algumas opiniões acerca do programa, sendo elas: *Deixa-nos mais tranquilos e confiantes* (sic); *Permite, com ajuda dos técnicos, educar melhor nas dificuldades* (sic); *O programa é o mo-*

mento de catarse dos pais (sic); *Esforço a louvar* (sic); É fundamental para a formação dos pais e para "desdramatizar" os seus "problemas" (sic).

De acordo com a análise por parte dos técnicos responsáveis, foi possível identificar o sentimento de pertença no grupo vivenciada pelos elementos e a importância, a satisfação no geral e a necessidade de abordar questões associadas à escola e ao apoio educativo que o contexto em questão presta.

6. Considerações finais

Pelo exposto, o programa analisado é avaliado de forma bastante positiva por parte dos participantes, podendo estes dados espelhar a eficácia do mesmo e níveis de satisfação consideráveis. Os dados são congruentes com investigações já realizadas, nos quais a eficácia de programas destinados a pais de alunos sobredotados aparenta estar associada a uma intervenção focada na sensibilização dos agentes educativos acerca de aspetos e necessidades intelectuais, psicológicas e sociais de educandos com capacidades excecionais (Sankar-DeLeeuw, 2007).

Os resultados do presente estudo reforçam ainda a importância e eficácia da tipologia utilizada no programa Parentalidade Positiva, o que vai de encontro com afirmações prévias de outros autores que afirmam que programas destinados a pais de crianças e jovens sobredotados devem ter o intuito de os acompanhar e orientar, auxilia estes elementos a sentirem-se mais seguros e confiantes nas suas interações e prestações de apoio parental. Por consequente, denota-se que há uma melhoria na prestação de apoio mais ajustado às capacidades e necessidades dos seus filhos (Alencar, 2007; Hansen & Toso, 2007; Morawska & Sanders, 2008).

A transição para a parentalidade representa um processo, por si só, desafiante, mais ainda quando confrontados com as características peculiares da sobredotação. Neste sentido, o programa Parentalidade Positiva aparenta responder às expectativas e necessidades dos pais, ao prestar um maior acompanhamento e auxílio na compreensão do constructo da sobredotação em geral, do desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo dos seus filhos, na importância da escola, entre outros aspetos. Além disso, o programa ajudou a desmistificar medos e combater sentimento de ser o único com dificuldades, o que pode ter melhorado a confiança destes pais na sua prestação educativa e, por isso, melhoria da relação com os filhos e potencialização do seu bem estar. A diversidade de temas, bem como abordar práticas e estratégias parentais mais ajustadas nas diferentes situações, mostra ser um aspeto positivo do programa, tal como a oportunidade de relacionamento entre os elementos e partilha de situações desafiantes.

Referências bibliográficas

Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio-económicas do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo, 12*(2), 371-378.

Azinheiro, A. & Martins, T. (2005). Intervenção com pais de crianças sobredotadas: reflexões e propostas. *Sobredotação, 6*, 139 – 147.

Baek, J., & Bullock, L. M. (2015). Evidence-Based Parental Involvement Programs in the United States of America and Korea. *Journal of Child and Family Studies, 24*(6), 1544–1550. doi:10.1007/s10826-014-9958-8

Berger, K. S. (2003). *O desenvolvimento da pessoa: da infância à terceira idade*. Rio de Janeiro: LTC.

Blair, C. & Raven, C. C. (2012). Child Development in the Context of Adversity: Experiential Canalization of Brain and Behavior. *American Psychologist, 67*(4), 309-318. doi: 10.1037/a0027493

Caleiro, F.M. & Silva, R. S. (2012). Técnicas de modificação do comportamento de crianças com treinamento de pais. *Encontro: Revista de Psicologia, 15*(23), 129–142.

Coelho, M. V. & Murta, S. G. (2007). Treinamento de pais em grupo: um relato de experiência. *Estudos de Psicologia, 24*(3), 333–341.

Hansen, J. B., & Toso, S. J. (2007). Gifted Dropouts: Personality, Family, Social, and School Factors. *Gifted Child Today, 30*(4), 30-41.

Hertzog, N. B., & Bennett, T. (2004). In whose Eyes? Parents' Perspectives on the Learning Needs of Their Gifted Children. *Roeper Review, 26*(2), 96-104.

Jolly, J. L., & Mattews, M. S. (2012). A Critique of the Literature on Parenting Gifted Learners. *Journal for the Education of the Gifted, 35*(3), 259–290. doi: 10.117/0162353212451703

Koshy, V., Brown, J., Jones, D., & Smith, C. P. (2013). Exploring the views of parents of high ability children living in relative poverty. *Educational Research, 55*(3), 304-320.

Leana-Tascilar, M. Z., Ozyaprak, M., & Yilmaz, O. (2016). An Online Training Program for Gifted Children's Parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 65*, 147-164.

Morawska, A., & Sanders, M. (2008). Parenting gifted and talented children- what are the key child behaviour and parenting issues? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 42*(9), 819-827.

Morawska, A., & Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy, 47*, 463–470. doi:10.1016/j.brat.2009.02.008

Nabuco, M. E., Aguiar, M. S., Costa, C., & Morais, D. (2014). Evaluation of the effectiveness of the implementation of the A PAR parental intervention programme in Portugal. Child development and parenting support. *European Early Childhood Education Research Journal, 2*(4), 554–572.

Ogurlu, Ü., & Yaman, Y. (2013). Guidance Needs of Gifted and Talented Children's Parents. *Turkish Journal of Giftedness and Education, 3*(2), 81-94.

Sanders, M. R. (2012). Development, Evaluation, and Multinational Dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology 8*(1):345-379.

Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program- A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review, 34*(4), 337-357.

Sankar-DeLeeuw, N. (2007). Case Studies of Gifted Kindergarten Children Part II: The Parents and Teachers. *Roeper Review, 29*(2), 93-99.

Silveira, L. M. O. B., Pacheco, J., Cruz, T., & Schneider, A. A. (2005). Estratégias educativas desejáveis e indesejáveis: uma comparação entre a percepção de pais e mães de adolescentes. *Aletheia, 21*, 31 – 42.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ACREDITACIÓN, PROMOCIÓN Y CERTIFICACIÓN ANTICIPADA PARA NIÑOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES INTELECTUALES

Elizabeth de Alba Villegas[a], María de los Dolores Valadez Sierra[a,b], María del África Borges del Rosal[b], Rubén Soltero Avelar[a], Rogelio Zambrano Guzmán[a]

[a]Universidad de Guadalajara | México & bUniversidad de la Laguna | Espanha

Resumen

La importancia que se le da actualmente a las habilidades intelectuales es innegable, para lo cual existen programas de intervención para dicha población, uno de ellos es propuesto por la SEP y es denominado como proceso de acreditación. Como parte de un proyecto apoyado y financiado por CONACYT se entrevistó a seis niños que participaron junto con sus padres, siendo considerados como los principales actores de este proceso, lo anterior con el objetivo de conocer sus percepciones y el impacto que tuvo la aceleración en los contextos en los que se desarrolla el niño. Se realizó un análisis del discurso y del texto recuperado, analizándose por dos programas de ordenador, ALCESTE y ATLAS Ti. Los resultados indicaron que existe poco conocimiento sobre el proceso de acreditación por parte de los implicados, lo cual indica que requieren mayor apoyo, y que los niños tenían un impacto positivo en lo referente a la adaptación social.

Palabras clave: Aceleración, Aptitudes Sobresalientes, Proceso de Acreditación.

Abstract

The importance currently given to the outstanding intellectual skills is undeniable, but there are various intervention programs for this population, one of whom is proposed by the SEP on the accreditation process early. As part of a project supported by CONACYT were interviewed six children involved, along with their parents, who are the main actors of this process, the above in order to know their perceptions and the impact it had on the contexts in which the child develops. Discourse analysis and text recovered by two computer programs ALCESTE and ATLAS Ti was performed. The findings indicated that there is little knowledge about the process of accreditation from those involved, requiring more support, and that children had a positive impact on the area where social adaptation.
Keywords: Acceleration, Outstanding Skills, Acreditation Process.

Introducción

Por sus mismas características los alumnos con altas capacidades requieren recibir una respuesta educativa diferenciada, a fin de evitar problemas como el aburrimiento, poca motivación o falta de atención, que repercutan en su rendimiento y aprovechamiento escolar (Valadez, Valdes, Wendlandt, Reyes, Zambrano y Navarro, 2015; Borges y Rodríguez-Naveiras, 2012). Por ello, se han diseñado intervenciones intraescolares, entre ellas el aceleramiento (Colangelo, Assouline y Cross, 2004).

La aceleración es una práctica que puede estar formada por distintas estrategias, en las cuales se promueve principalmente estimular adecuadamente al alumnado de capacidad superior, sobre todo en lo académico, y con ello reducir de cierta manera su tiempo de permanencia en las escuelas, ya que propicia un aprendizaje un poco más rápido, equiparando el currículo al nivel del niño tenga en cuanto a conocimientos, intereses y motivación (Rodríguez, y D`Souza, 2012; Sánchez, 2011).

La aceleración no supone una estrategia única. Existen al menos 18 clases distintas de aceleración, los cuales son: 1) Ingreso anticipado al jardín de niños, 2) Ingreso anticipado a primer grado, 3) Saltarse grados, 4) Progreso continuo, 5) Enseñanza según el ritmo del estudiante, 6) Aceleración de materias y aceleración parcial, 7) Clases combinadas, 8) Plan de estudios compactado, 9) Plan de estudios abreviado, 10) Mentores, 11) Programas extracurriculares, 12) Cursos por correspondencia, 13) Graduación anticipada, 14) Inscripción simultanea/ dual, 15) Colocación avanzada, 16) Créditos por exámenes, 17) Aceleración universitaria, 18) Ingreso anticipado a la escuela secundaria preparatoria o universidad (Colangelo et al, 2004).

La aceleración, como propuesta de intervención educativa, presenta algunas ventajas y desventajas. Entre las primeras cabe citar que economiza tiempo, aumenta la motivación de este alumnado, mejora las relaciones sociales al compartir intereses con compañeros de su mismo nivel de habilidad, y evita la deserción y el fracaso escolar (Colangelo et al., 2004; Jiménez, Santana y Artiles y Álvarez, 2006; Sánchez, 2011; y Rodríguez y De Souza, 2012). No obstante, también se han señalado inconvenientes, tales como, en los educandos, inmadurez física y emocional, dificultades para establecer relaciones sociales con compañeros de mayor edad, o, por parte de los educadores, resistencia a adoptar esta práctica al no sentirse familiarizados con el tema, o incluso, por miedo a que se le perjudique al niño en cuanto a lo social (Artiles et al., 2006; Rodríguez y de Souza 2012).

Por ello, la aceleración exige que se tome en cuenta la capacidad intelectual de quien va a ser pasado de nivel, de igual forma es preciso valorar cuidadosamente diversos aspectos, donde es importante que no solo las autoridades educativas decidan, sino también educadores y padres.

En México, la atención al alumnado más capaz se inicia en el año 2006, momento en que se publica la Propuesta de Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006), misma que aún se encuentra implementándose. En ésta se definen éstos como "aquellos alumnos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano, científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz. (SEP, 2006, p. 59). La propuesta está basada en el modelo de Francoys Gagné, y se propone la estrategia de enriquecimiento como forma de intervención.

Posteriormente, a raíz de la modificación del artículo 41 de la Ley General de Educación, en 2009, se publican los Lineamientos para la Acreditación, Promoción y Certificación Anticipada, específicamente para niños con Aptitudes Sobresalientes Intelectuales. Dichos lineamientos son considerados

como el documento oficial en el cual se describe todo el procedimiento que se considera adecuado, los pasos a realizar y el perfil del alumno candidato (SEP, 2009). Sin embargo a pesar de que existen varias formas de aceleración (Collangelo y cols. 2004), en México únicamente se consideraron las siguientes: la entrada temprana a un año escolar y la omisión de un grado escolar, denominándolas dentro de los Lineamientos como "acreditación y promoción anticipada" (SEP, 2009, p.4). En éste documento se define la aceleración como "un modelo de intervención educativa que permite a los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos específicos, moverse a través del currículo a un ritmo más rápido de lo que se establece en el sistema educativo nacional" (SEP, 2009, p.6).Exige que se cumplan estos criterios: a) ser alumno inscrito en la educación básica del sistema educativo nacional a partir de segundo de preescolar; b) contar con la autorización del padre, madre, tutor, para las evaluaciones del alumno y para realizar la acreditación y promoción anticipada; y c), contar con un informe de evaluación psicopedagógica por parte de psicólogos especializados y de acuerdo a lo que se establece en sus formatos específicos.

Como parte del proyecto de investigación denominado "Evaluación basada en evidencias del programa de aptitudes sobresalientes y talentos específicos en escuelas primarias" financiada por la SEP/SEB/CONACYT/2012, con el número de proyecto 189818, se llevó a cabo ésta investigación con el objetivo de evaluar el proceso de acreditación, promoción y certificación anticipada de niños con aptitudes sobresalientes intelectuales, en el estado de Jalisco, durante el ciclo escolar 2013-2014, considerando el punto de vista de los niños y de los padres implicados en dicho proceso, de igual forma, el conocer las percepciones de ambos acerca del mismo, y considerando el impacto que se tuvo a nivel escolar, personal y familiar.

Método

La metodología utilizada fue un estudio descriptivo, de corte cualitativo, exploratorio, en la cual se realizó un análisis de discurso fenomenológico. La muestra fue por conveniencia, y se analizaron los datos mediante dos programas informáticos ALCESTE y ATLASTi.

Participantes

La muestra estuvo formada por 6 niños varones, de entre 5 y 10 años, y cinco padres de familia, obteniendo un total de once entrevistas. Estos alumnos habían sido remitidos al Laboratorio de Psicología y Educación Especial (LAPSIEE), dependiente del Departamento de Psicología Aplicada de la Universidad de Guadalajara, para que se emitiera informe relativo a la conveniencia de su aceleración

El nivel socioeconómico de los participantes es medio y el nivel de escolaridad de los padres es de licenciatura. Cuatro de los niños ya habían sido acelerados y dos de ellos se encontraban en el proceso de aceleración.

Instrumento

Se utilizó una entrevista semiestructurada, en dos versiones, una diseñada para los padres de los niños, y la otra para los niños. Ésta entrevista constó de preguntas abiertas, donde el principal aporte lo otorgaron los participantes.

Procedimiento

Durante el ciclo escolar 2013-2014, se realizaron 20 evaluaciones a niños con aptitudes sobresalientes, los cuales fueron derivados de la SEP para evaluación psicopedagógica al Laboratorio de Psicología y Educación Especial (LAPSIEE), el cual se encuentra ubicado dentro del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

A los asistentes al LAPSIEE se les explicó el proyecto y se les invitó a ser parte del proyecto, sin embargo únicamente accedieron a participar seis niños y los padres de los mismos, los cuales posterior a su consentimiento, fueron citados para realizarles las entrevistas correspondientes, mismas que fueron grabadas únicamente en voz, posteriormente fueron transcritas y analizadas por los software.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados mediante los programas informáticos ALCESTE (Reinert, 1998) y ATLASTi (Martínez, 1998). El primero consiste en un análisis lexicográfico del discurso, el cual, toma como referente la distribución estadística de las palabras, tomando en cuenta la sucesión de las mismas, considera la presencia simultánea de varias palabras de los enuncia-

dos, posteriormente se identifican distintas "clases", consideradas como campos semánticos, los cuales son representados en endedogramas o arborescencias, que a su vez otorgan un listado de la cercanía de las palabras con otras, denominado fuente de la forma. (Reinert, 1998). Por su parte, el ATLASTi, efectúa un análisis del contenido temático, realiza una categorización de la información o de los datos, representándolos en códigos, índices o palabras de formación, los cuales son conceptos, ideas o interpretaciones, realiza una estructuración o creación de una o más redes, diagramas de flujo o mapas mentales, para posteriormente realizar una teorización según las relaciones entre las categorías. (Martínez, 1998).

Hallazgos

Con el programa ALCESTE, se realizó el análisis de los lexemas concurrentes del texto, del mismo surgieron cuatro clases, las cuales representaron el 98.49% del texto analizado. La clase 1, es denominada "apreciación", representa el 51.0% del texto analizado, se refiere a la apreciación de ser sobresaliente, la palabra más representativa es *aptitud* (ver figura 1), es decir lo más significativo es que el niño sobresalga por lo que hace, lo identifican por lo que muestra, mas no por lo que realmente significa tener aptitudes sobresalientes, y se identificó que la palabra más alejada es apoyo, lo cual nos refiere que cuando ya lo identificaron dentro del contexto no se les brinda una continuidad del mismo.

Figura 1. Fuente de la forma *aptitude*

La clase 2, denominada "aceleración", representa el 25.0% del texto analizado, esta clase hace referencia al "salto de grado" (ver figura 2), que es el adelantar de grado escolar, para los involucrados no se identifica si es positivo o negativo este proceso, los niños se encuentran contentos porque tendrán más amigos, o porque relacionan que les ayudara a no aburrirse, sin embargo este adelantar de año no lo relacionan con su promedio, sino con ir en contra el aburrimiento.

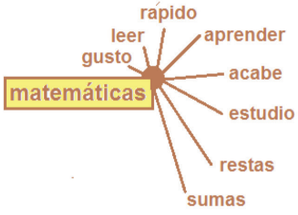
Figura 2. Fuente de la forma *grado*

La clase 3, "consecuencias", corresponde al 13.0% del texto analizado, esta clase, hace referencia a la incomodidad que los niños experimentan cuando les dicen que son más inteligentes, han tenido dificultades en casa y escuela incluso con reportes de conducta, resultando ser molesto para ellos tener que "lidiar" día con día con estas situaciones de dar por hecho que deben saberlo todo (ver figura 3).

Figura 3. Fuente de la forma día

La clase 4, denominada "conocimiento y vida cotidiana", representa el 11.0% del texto analizado, en ella se hace referencia a las cosas que más les gusta hacer, refiriendo que les gustan las cosas rápidas, aprendieron a leer muy pronto, les gustan las matemáticas pero no lo simple como sumas y restas, sino aquello que les implica un reto y que les genere un aprendizaje (ver figura 4).

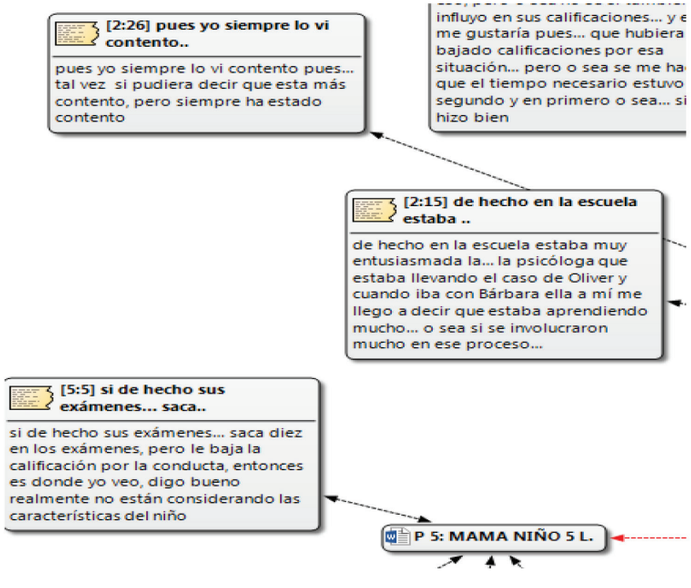
Figura 4. Fuente de la forma *matemáticas*



Con el ATLASTi, se obtuvieron una serie de redes semánticas, las cuales otorgaron información en cuatro grandes grupos, el de niños acelerados, el de padres de niños acelerados, el de niños en proceso de aceleración y el de padres de estos niños en proceso de aceleración.

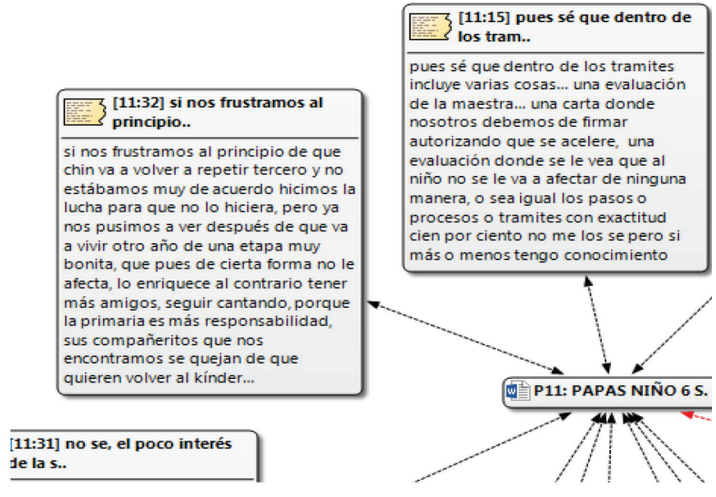
Para los padres de niños acelerados, lo positivo de este procedimiento es que los niños se encuentran más contentos, se terminó el aburrimiento, su promedio de calificaciones no tuvo modificaciones lo cual es considerado positivo, los niños se sienten más al nivel de otros niños (Ver figura 5).

Figura 5. Positivo de acelerar de padres de niños acelerados



Para los padres de niños que se encuentran en proceso de aceleración, lo bueno que refieren acerca del proceso va más encaminado a lo que ha sucedido durante el mismo, el procedimiento es largo, aunque consideran que es positivo que el niño adelante de año debido a que tendrá más amigos, les agrada que aunque son largos los tramites los tomen en cuenta, considerando su autorización para el mismo (Ver figura 6).

Figura 6. Positivo de acelerar de padres de niños en proceso de aceleración



Cuando se analizan las opiniones sobre el proceso de los niños ya acelerados, lo que se resalta fundamentalmente es la parte social, que es para ellos lo principal. Refieren que tuvieron más amigos cuando adelantaron de año, se sintieron felices, querían saber un poco más y por eso accedieron al procedimiento, consideran que esto ayudará a que terminen rápidamente sus estudios y, sobre todo, que si continuaran en el grado escolar en el que deberían estar, definitivamente estarían aburridos (Ver figura 7).

Por otro lado, la perspectiva de los niños que aún no han sido acelerados, pero que se encuentran en este proceso, es complemente distinta, y un tanto "pobre", para ellos el adelantar de grado no los hace diferentes, ni más inteligentes, son opciones para que los niños tengan más amigos, y para aprender más, eso es lo positivo para ellos de este procedimiento (Ver figura 8).

Figura 7. Positivo de acelerar de niños acelerados

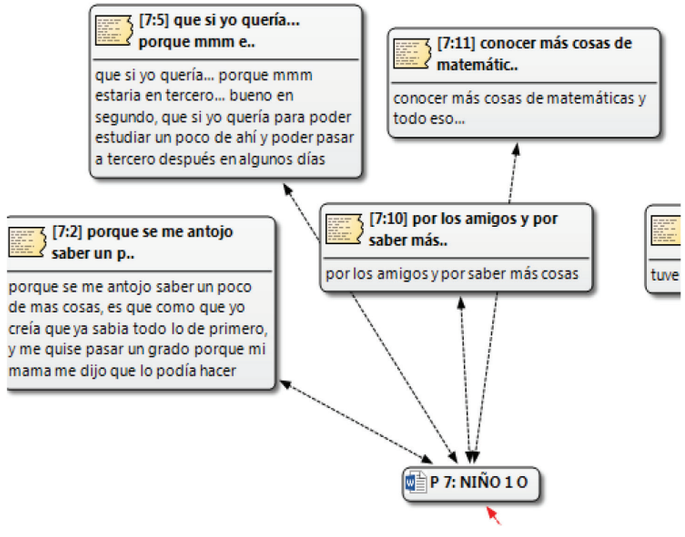
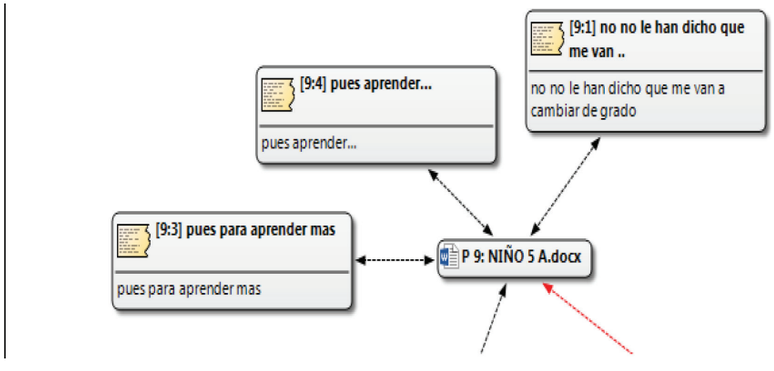


Figura 8. Positivo de acelerar de niños en proceso de aceleración



Discusión

Los hallazgos obtenidos resultan esclarecedores, porque ponen de manifiesto que lo más relevante para los entrevistados, tanto los niños como los padres, es que señalan siempre aspectos positivos, y fundamentalmente en la línea de logros socioafectivos: (encontrar amigos) y motivacionales (el cese del aburrimiento en las clases previas). Por tanto, resulta coincidente con lo que se destaca en la literatura (Colangelo et al, 2004; Jiménez et al, 2006; Rodríguez y de Souza, 2012), sin que haya los efectos negativos que parecen afectar.

En menor medida, también los padres de los niños ya acelerados se encuentran satisfechos de que los resultados académicos no se han visto afectados por el proceso de aceleración. Como aspecto negativo, lo único destacable es el largo proceso que precede a adelantarlos de curso, lo cual no es un aspecto que aparezca recogido en la literatura.

También es relevante señalar que estos hallazgos van en la línea de echar por tierra el mito de los problemas socioafectivos y de relación de este alumnado, aspecto que se pone de manifiesto cada vez más (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; etc). Por tanto, una consecuencia importante es revisar de forma actualizada cuales son los verdaderos problemas del alumnado más capaz, fundamentado en una seria investigación, más que repetir aquellos que, por lo que se ve, no comportan la realidad de este colectivo.

La investigación únicamente abordó la información que los padres y los niños reciben acerca del proceso de aceleración, por lo tanto un punto que se recomendaría abordar en investigaciones posteriores es valorar la formación también de los profesores que se encuentran a cargo de dichos niños. Tal como mencionan Kleinbok y Videgor (2009), no solo la participación de padres y profesores es necesaria en el proceso, sino la formación de los mismos ante dicho punto, pues los autores encontraron que los padres reportan poca capacitación tanto para ellos como para los maestros para abordar el tema de las aptitudes sobresalientes y el trabajo con esta población, por lo tanto sería recomendable que se recuperara como elemento clave para darle seguimiento en investigaciones posteriores.

Como se ha puesto de manifiesto en el reciente estudio de evaluación de la Propuesta (Valadez, López, Borges, Betancourt, & Zambrano, en prensa, 2016), es imprescindible un proceso de formación, especialmente para los docentes. Dentro de estas capacitaciones pueden integrarse el trabajo con los maestros, pues según los resultados los maestros no cuentan aún con los elementos mínimos básicos para identificar a un niño y para saber si este tipo de intervención es o no la mejor opción para los mismos, esto considerado desde la visión de los padres, pues una dificultad en la investigación es que no se pudo tener contacto con los maestros para involucrarlos en la misma.

Como conclusión, y tomando en cuenta los hallazgos encontrados, se puede señalar que, a pesar de que existe el documento oficial y que se cuenta con la guía de cómo llevar a cabo el procedimiento, no existe una relación de lo que se encuentra en papel y lo que se lleva a la práctica, por lo que hace falta darlo a conocer de manera puntual a los involucrados, ya que tiene elementos muy positivos para los implicados, pues los que han participado en éste estudio consideran que es una alternativa para las necesidades que sus niños presentan,

Hace falta tener una visión más clara de las oportunidades que ofrece ésta alternativa de intervención, así mismo considerar también una mayor y más precisa información a los propios niños en los que se les informe realmente lo que es tener aptitudes sobresalientes y no solo valorar que "son o que se sienten diferentes", sin saber lo que eso les implica.

Una limitación importante de este trabajo es el tamaño de la muestra, por lo que es fundamental replicar el estudio en muestras más amplias, así como en otros estados, para tener una idea clara de lo que realmente este procedimiento aporta. Además, sería importante tener también otros resultados de la aceleración, como es el rendimiento académico, para asegurar que se producen los logros esperados a nivel académico.

Por otra parte, es muy importante también que haya mayor involucramiento de las autoridades académicas. A la vez, también es preciso que se dé mayor difusión éste procedimiento a nivel de población general, descartando también mitos e incongruencias.

Finalmente, es fundamental realizar una evaluación más a fondo contando con el apoyo de las autoridades para poder realmente tener acceso a los contextos en los que el niño se desenvuelve, considerar la visión del maestro que promueve, del que recibe al niño, de los padres, de los alumnos que serán los compañeros del niño, y por supuesto del propio niño, quien es el actor principal en este proceso.

Referencias

Borges, A., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema, 23*(3), 362-367.

Borges, A., & Rodríguez-Naveiras, E. (2012). Programas de intervención en altas capacidades y su evaluación. In M.D. Valadez, J. Betancourt y Zabala, M.A. (Eds.) *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 395-405). México: Manual Moderno.

Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (2004). *Una nación engañada: de qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de los Estados Unidos. Informe Nacional Templeton sobre aceleración.* Vol. 1. Iowa: The University of Iowa.

Gagné, F. (2012). Construyendo el talento a partir de la dotación: breve revisión del MDTT 2.0. In M. D. Valadez, J. Betancourt & M. A. Zavala (Eds). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes.* México: Manual Moderno.

Jiménez, J., Artiles, C., Ramírez, G., & Álvarez, J. (2006). Evaluación de los Efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Revista Infancia y aprendizaje. 29*(1), 51-64.

Kleinbok, O., & Vidergor, H. (2009). Grade skipping: A retrospective case study on academic and social implications. *Gifted child talented international, 24*, 21-38.

Martínez, M. (1998). Uso del programa computacional Atlas.ti de Thomas Mühr (Univ. de Berlín) en la estructuración teórica de "datos" cualitativos. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/289/Documentos_sugeridos_2- 3/Uso_del_Programa_Computacional_Atlas.doc.

Pérez, L. (2012). Programas educativos para alumnos con alta capacidad: sistema de enriquecimiento. In M. D. Valadez, J. Betancourt y M. A. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes.* (161-197). México: Manual Moderno.

Pérez. L., & Domínguez, P. (2006). El concepto de la superdotación como base de las experiencias y propuestas de intervención educativa. In L. Pérez (Coord.), *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de Intervención Educativa.* Madrid: Amazon

Reinert, M. (1998). Un logiciel d´analyse lexicale: ALCESTE. *Les cahiers de l´Analyse des Données, 4*, 471-484.

Renzulli, J. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the education of the gifted, 23*(1), 3-54.

Rodríguez, R., & De Souza, D. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de psicología, 30*(I), 189-214.

Sánchez, P. (2011). Percepciones de la aceleración de niños sobresalientes en escuelas mexicanas. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0316-F.pdf

SEP (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.* México: Secretaria de Educación Pública.

SEP (2009). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica.* Recuperado de http://www.controlescolar.sep.gob.mx/images/archivos_pdf2014/lineamiento_mrz.pdf

Valadez, M. D., Valdes, A., Wendlandt, T., Reyes, A., Zambrano, R., & Navarro, J. (2015). Differences in achievement motivation and academic and social self-concept in gifted students of higher education. *Journal of Curriculum and Teaching, 1*(4), 83-90.

Valadez, M.D., López, G., Borges, A., Betancourt, J., & Zambrano, R. (2016). *Programas de Intervención para niños con Altas capacidades y su evaluación.* México: Manual Moderno.

CURRICULUM DEVELOPMENT FOR GIFTED LEARNERS IN SCIENCE AT THE PRIMARY LEVEL[1]

Joyce Vantassel-Baska

Center for Gifted Education College of William and Mary | Estados Unidos

Abstract

This article explores the development of a science curriculum for high end learners and learning, based on the Integrated Curriculum Model, that emphasizes concept attainment and research investigation skills for students at the primary level of schooling. Findings from an intervention study suggest that primary age students in low income schools increase content and scientific process skills as a result of the curriculum innovation. Issues of fidelity of implementation and concerns about conducting research in schools are also explored.

Key Words: Curriculum design, gifted education, Curriculum Integrated Model.

[1] Este artigo foi originalmente publicado na Revista Española de Pedagogia, tendo sido obtida a autorização para a sua republicação na Revista Sobredotação, ampliando a sua difusão nos países de língua portuguesa.

1. Introduction

Curriculum designed for gifted learners specifically is a rare commodity in schools. In the United States, we have been most fortunate to have the Jacob Javits Program provide funding for curriculum development and pilot and field testing of that curriculum in schools to show its efficacy over the past decade. The curriculum designed and implemented has been based on the Integrated Curriculum Model (ICM) (see table 1), initially developed to provide a theoretical framework for new curriculum work in the field (VanTassel-Baska, 1986) that provided an equal emphasis on the need for advanced content, higher level process skill development and product generation, and developing concept-based learning. Each unit of study developed using the model has been in the core areas of learning—language arts, science, social studies, and mathematics. Our most recent work also uses this framework to develop curriculum for young K-3 learners in the area of science.

Table 1. *ICM Features (VanTassel-Baska, 2003)*

Overarching Concepts	Advanced Content	Process-Product
Change	In-depth	Elements of Reasoning
Systems	Advanced reading	Research
Patterns	Prymary Sources	Problem-based Learning
Cause & effect	Advanced skills	Inquiry skills

For purposes of brevity, I shall only review the specific studies related to the use of ICM curriculum, developed from the theoretical model just described. While both Stanley and Renzulli have models for curriculum, they are best known for the megamodels of program development used for over 30 years in schools and universities to promote talent development. A large body of research exists to support the use of acceleration as an approach with gifted learners, for example, with a smaller group of studies supporting the use of fast-paced classes using compressed curriculum (see Lubinski & Benbow, 1994 for example). In the Renzulli case, the research is more diverse, with studies supporting the use of the Enrichment Triad with different populations (see Baum, 1996), the Schoolwide Enrichment Model as a programmatic thrust for all learners (see Renzulli & Reis, 1985), and compacting as a curriculum approach that brings no harm (see Reis et al., 1998). In addition, Sternberg , Torff & Grigorenko (1998) have conducted studies showing that the use of units crafted for analytical, creative, and practical task demands in each content area have suggested that students respond better to the units that use their tested ability strength in a relevant area. Older models suggests that teaching higher level thinking and problem solving, without strong content emphases, can also positively impact the learning of all students (Schlicter, 1986) and of gifted learners (Moon & Feldhusen, 1994).

Research, however, has been conducted on using both accelerative and enriched curriculum to support the effectiveness of specific intervention with gifted populations within a variety of educational settings. Specifically, in the case of the Integrated Curriculum Model (ICM), significant growth gains in literary analysis and interpretation, persuasive writing, and linguistic competency in language arts have been demonstrated for experimental gifted classes using developed curriculum units in comparison to gifted groups not using them (VanTassel-Baska, Johnson, Hughes, & Boyce, 1996; VanTassel-Baska, Zuo, Avery, & Little, 2002). Other studies have shown that using the problem-based science units embedded in an exemplary science curriculum significantly enhances the capacity for integrating higher-order process skills in science (VanTassel-Baska, Bass, Reis, Poland, & Avery, 1998) regardless of the grouping approach employed.

Findings from a six-year longitudinal study which examined the effects over time of using the William and Mary language arts for gifted learners in a suburban school district suggest that gifted student learning at grades 3 to 5 was enhanced at significant and educationally important levels in critical reading and persuasive writing. Repeated exposure over a 2 to 3 year period demonstrated increasing achievement patterns and the majority of stakeholder reporting the curriculum to be beneficial and effective (Feng, VanTassel-Baska, Queck, Bai & O'Neill, 2005). An earlier study had documented positive change in teacher attitude, student motivational response, and school and district change (VanTassel-Baska, Avery, Little & Hughes, 2000) as a result of using the ICM science and language arts curriculum over three years.

A subanalysis of the language arts data across settings suggested that it is successful with low income students, can be used in all grouping paradigms, and that learning increases with multiple units employed (VanTassel-Baska, Zuo, Avery, & Little, 2002).

Research on the use of comparably developed social studies units suggests that unit use significantly impacts critical thinking and content mastery, using comparison groups (Little, Feng, VanTassel-Baska, Rogers, & Avery, 2007). Moreover, positive changes in teacher behaviors for using differentiated strategies were noted in this study as well.

Newer studies have been conducted that show the curriculum to be effective with a full range of learners, especially in language arts and science although most effective with gifted and promising learners (Van Tassel -Baska & Brown, 2007).

Teacher training and development in the use of specific teaching models is an integral component of the ICM model. Training workshops have been conducted in 30 states, and the College of William and Mary offers training annually. There is a strong relationship to core subject domains, as well as national standards alignment. The curriculum, based on the model, was developed using the national standards work as a template. Alignment charts have been completed for national and state standards work in both language arts and science. The ICM model has been used for specific school and district curriculum development and planning in Australia, Canada, New Zealand, Japan, Korea, and Taiwan as well as selected districts in the United States and international schools abroad.

There is evidence of broad-based application, but some questions remain regarding the ease of implementation of the teaching units and the fidelity of implementation by teachers. Some districts use the units as models for developing their own curricula. The developer reported that 100 school districts are part of a National Curriculum Network using multiple content area units. Data on student impact have been collected from over 150 classrooms nationally.

2. Project Clarion

Project Clarion is a five-year scale-up Javits project that is in its fourth year of implementation. The purpose of this grant is to target low income, high ability learners and measure the effects of higher level, inquiry based science curricula. Specific project objectives include: 1) implement instrumentation sensitive to low socio-economic learners for purposes of enhanced identification and assessment of learning, 2) write, implement, refine, and extend researchbased concept curriculum units of study in grades Pre-Kindergarten, one, two, and three, 3) to develop and implement professional training models for teachers, administrators, and broader school communities, and 4) to conduct research on short term and longitudinal student learning gains, as well as investigate the mechanisms that promote institutionalization of innovation through curriculum scaling up.

Year One of the project consisted of curriculum writing and securing school district participation. During Years Two and Three the intervention curriculum was piloted in classrooms. Feedback on unit implementation was solicited and revisions to the curriculum were made based on data from reviewers and teachers. Pre/post and baseline assessments were administered in comparison and experimental classrooms and data were analyzed. Ongoing professional development also occurred formally for experimental teachers at least two times per year as well as informally through visitations to schools and job-embedded training based on teacher needs. Observations in classrooms were conducted for treatment fidelity and to guide professional development. Year Four will continue the implementation of the curriculum intervention, ongoing professional development, and pre/post assessment data collection and analysis.

2.1. Curriculum unit development

This project incorporates a quasi-experimental research design to measure the effects of inquiry-based science curriculum units on student achievement and critical thinking with a focus on developing the science talents of economically disadvantaged students in Title I schools. Inquiry -based science curriculum have been written and piloted in at least two different school districts throughout the course of the grant. The curriculum units have been designed based on a research-based curriculum framework, the Integrated Curriculum Model (VanTassel-Baska, 1986), and empirical evidence regarding how students learn science from the National Research Council (2000). The Integrated Curriculum Model (ICM) has been researched since inception and used as a template for writing curriculum for advanced learners in multiple content areas with notable success in student achievement and teacher change. The model includes a linkage of an overarching concept to frame the outside world, advanced processes inhe-

rent to the discipline, and advanced content within that discipline. By interweaving these components into a curriculum, student growth is more likely to occur. In addition, the National Research Council (2005) has outlined three key practices for teaching science: 1) address preconceptions and concepts by connecting the content to the outside world and outline appropriate content and understanding, 2) engage students in practice as to what it means to "do" science through inquiry and investigation, and 3) encourage metacognition and reflection through guided teacher feedback, student discussion, and personal reflection.

All units designed for this intervention incorporate the ICM as the curriculum framework and empirical findings from the NRC. Each unit includes an inquirybased approach to learning science that focuses on an overarching concept of either change or systems and an emphasis on advanced processes that help students "do" science. In each of the units, students take on the role of a scientist by learning the scientific process in order to answer a question or solve a real-world problem. All units also integrate critical thinking and metacognition by emphasizing higher level questions, science reflection journals and prompts, and teacher-student discussion.

The units have undergone multiple revisions. In Years One and Two eleven units were written and piloted in a variety of PreK, first, second, and third grade classrooms. Teacher feedback was solicited and major revisions were made that resulted in combining or omitting different units. In Year Three eight units were significantly revised and underwent external reviews by content experts as well as solicitation of feedback from experimental teachers through focus groups and teacher journals. Minor changes to each unit were made based on reviews from content experts. A description of each revised and reviewed unit is included below.

During the inception of the units each was aligned to national and state standards. Recently, units were also aligned to the state science assessment (3rd grade Standards of Learning) as well as one of the standardized assessments administered: the Metropolitan Achievement Test 8, science subtest.

The Clarion Science Units for Primary Grades have been designed to introduce young students to science concepts, science processes, and overarching concepts. A hands-on, constructivist approach is used to allow children to build their knowledge base and their skills as they explore science topics through play and planned investigations. Students are engaged in creative and critical thinking, problem finding and solving, process skill development, and communication opportunities. Each unit is designed to strengthen essential concepts including quantity, direction/ position, comparison, colors, letter identification, numbers/counting, size, self-/social awareness, texture/material, shape, and time/sequence. The units also focus on overarching concepts of systems, patterns, change, and cause and effect.

2.1.1. Budding Botanists at Work

Budding Botanists at Work, a second grade life science unit, engages students in a scenario-based approach to investigating plant life. Students assume the role of botanists working as a team to investigate plant life. While working to understand the structure, nature, and life cycle of plants, the team members seek to answer questions such as"'How can plants be used to fuel cars?" The Budding Botanists at Work unit builds upon students' prior knowledge of plant life and encourages them to use inquiry skills to observe, gather evidence, analyze data, and make inferences.

Essential Understandings

1. Understand that plants have basic needs including air, water, nutrients, and light;

2. Understand that different parts that serve different functions in growth, survival, and reproduction;

3. Understand that plants are dependent on other living things and their surroundings for survival;

4. Understand that plants undergo many changes during their life cycles;

5. Understand that plants have different characteristics;

6. Understand that plants inherit many characteristics but some come from their interaction with the environment;

7. Understand that plants cause changes in the environment where they live;

8. Understand that plants produce their own food.

2.1.2. Dig it!

Dig It! is a third grade Earth & Space science unit. Students are encouraged to investigate man's effects on the environment, the importance of

Earth's natural resources, and sound conservation practices. Using a scenariobased approach, the unit builds upon students' prior knowledge by providing opportunities to relate local examples of environmental pollution and conservation with hands-on scientific experiments and demonstrations. *Dig It!* also includes literary and math components to engage students in discussions and to reinforce the concepts addressed in the unit.

Essential Understandings

1. Sources of energy on Earth include sunlight, water, and wind;
2. Fossil fuels are formed from decayed plants and animals;
3. Human activity affects the quality of air, water, and habitat;
4. Conservation and resource renewal protect the quality and quantity of natural resources;
5. Humans depend on several major sources of energy found on Earth;
6. Some natural energy resources are renewable and some are not;
7. Soil provides support and nutrients for plants;
8. Over time, weather, water, and living things help break down rocks and create soil;
9. Rock, clay, silt, sand, and humus are components of soil;
10. Topsoil is the upper soil surface and a natural product of the subsoil and bedrock;
11. Subsoil and bedrock are layers of soil under the topsoil from which topsoil is formed over a long period of time by the action of water.

2.1.3. How the Sun Makes Our Day

How the Sun Makes Our Day, a kindergarten and first grade unit, engages students in investigations and observations that support their learning about the Sun as a source of light and energy, the nature of shadows, and the need for humans to conserve natural resources. Students explore natural and man-made sources and develop a conservation plan for their home, school, or community. The overarching concept of *Change* is used to deepen understanding of the scientific concepts in the unit.

Essential Understandings

1. Shadows occur in nature when light is blocked by an object;
2. Shadows can be produced by blocking artificial light;
3. Shadows can occur whenever light is presente;
4. Natural and human-made things may change over time;
5. Changes can be noted and many changes can be measured;
6. Recycling, reusing, and reducing consumption help to save our natural resources;
7. The sun is a natural source of heat and light;
8. Natural resources help humans;
9. Night and day are caused by the rotation of the Earth;
10. Natural resources are limited and many cannot be renewed.

2.1.4. Invitation to Invent

Invitation to Invent, a third grade unit, engages students in investigations and observations that support their learning about simple machines and their uses. Students explore force, motion, and friction as they learn about the six simple machines and how they are put together to form compound machines. The overarching concept of *Systems* is used to deepen their understanding of the scientific concepts in the unit.

Essential Understandings

1. Simple machines are tools that make work easier;
2. There are six different simple machines;
3. Compound machines combine two or more simple machines;
4. Motion is an object's direction and speed;
5. Changes in speed or direction of motion are caused by forces;
6. Friction is a force that opposes motion.

2.1.5. Survive and Thrive

Survive and Thrive, a kindergarten and first grade unit, engages students in a study of animals, their characteristics, and their natural environments. Students learn how to distinguish features and life needs of animals. Students observe animals in their habitats via webcams. Students learn to classify animals according to whether they are tame or wild and live on land or in water. Students raise mealworms in the classroom and observe their life cycle. The concept of *Change* is used to deepen understanding of the scientific concepts in the unit.

Essential Understandings

1. Plants and animals have basic needs for air, food, and water;
2. Animals need a suitable place to live;
3. Animals are similar to their parents;
4. Animals have different body coverings such as hair, fur, feathers, scales, and shells;
5. Animals have different appendages such as arms, legs, wings, fins, and tails;
6. All plants and animals undergo changes in their life cycle;
7. As animals and plants grow, they get larger according to a pattern;
8. Animals move in different ways such as walking, crawling, flying, climbing, or swimming;
9. Animals can be classified in different ways.

2.1.6. Water Works

The unit *Water Works* engages kindergarten and first grade students in close observations and experimentation about water. The overarching concept of K is reinforced as students notice, react to, reflect on, and discover more about force and change. Students ask questions and design experiments to reinforce their learning. Generalizations about how things change are developed through students' analysis of their findings. Students explore the characteristics, discover which objects sink and which objects float, experiment to make things float, and examine materials and their interactions with water.

Essential Understandings

1. Our senses help us to seek, find, and react to information;
2. Water can take different forms (solid, liquid, gas) but it is still water;
3. The state of water can change by heating or cooling;
4. The natural flow of water is downhill;
5. Water evaporates into the air;
6. Water condenses on cold surfaces;
7. Some liquids will separate when mixed with water. Others will not;
8. Some substances will dissolve in water. Others will not;
9. Certain objects float in water while others do not float;
10. Density is the relationship between the volume of an object and its weight.

2.1.7. The Weather Reporter

Scientific Investigators, Inc.: The Weather Reporter, a Second Grade Earth/ Space Science unit, provides students with opportunities to observe, measure, and analyze weather phenomena. *The Weather Reporter* includes a scenariobased approach to allow students to make decisions about observing, predicting, and forecasting the weather. Building upon students' prior knowledge of weather and their newly acquired understanding of meteorology, *The Weather Reporter* promotes life-long learning by encouraging students to investigate naturally occurring weather patterns after the completion of the unit. Finally, *The Weather Reporter* includes literary and math components to engage students in discussions and to reinforce the concepts addressed in the unit.

Essential Understandings

1. The Earth's weather changes continuously;
2. Changes in weather are characterized by differences in wind, temperature, and precipitation;
3. Extremes in weather can result in droughts or floods;
4. Several factors influence the weather;
5. Weather data is collected and recorded using instruments;
6. Data collected about the weather is useful for predicting weather and determining weather patterns;
7. Fundamental components of weather forecasting include air pressure, temperature, wind direction, and cloud type;
8. Living things respond to weather and seasonal changes;
9. Adverse weather conditions may slow growth and optimal conditions accelerate growth;
10. Unusual or severe weather phenomena require emergency planning and preparation.

2.1.8. What's the Matter?

What's the Matter? is a second-third grade unit that focuses on the properties of solids, liquids, and gases and the processes by which matter changes states. Students work on problem-solving scenarios where they use their new knowledge of matter, change in physical properties, and the measurement of matter to prepare a presentation to share new ideas and

discoveries about matter for a "science conference." The overarching concept of *Change* is used to deepen understanding of the scientific concepts in the unit.

Essential Understandings

1. All common substances are made of matter;
2. Matter is anything that has mass and takes up space;
3. There are three main states of matter: solids, liquids, and gases;
4. Objects can be described by color, shape, texture, relative size and weight, and position;
5. Matter can change from one state to another; these changes are referred to as physical changes;
6. Volume is the measure of the amount of space occupied by matter;
7. *Mass* is a measure of the amount of matter;
8. Materials are composed of parts that are too small to see without magnification;
9. Physical properties remain the same when a material is reduced in size;
10. Some liquids separate when mixed with water;
11. Some solids will dissolve in water, and more quickly in hot than cold water;
12. Temperature and energy can create physical changes in matter.

3. Implementation

The units have been implemented in Title I classrooms in three school districts, meaning that low income students and minority learners make up the majority of the student participants. Random assignment of students to 76 classrooms comprises the sample. Teachers use the units as part of their science program across 12 weeks of instruction, some daily and others twice per week. Project staff is on site once a week to monitor implementation, to provide embedded professional development, and to offer technical assistance with aspects of project implementation. Assessment measures used include a standardized achievement test in science, a test of critical thinking, assessed at the end of the project to third grade students, and performance-based measures that assess content mastery, higher level research process skills, and higher level concept mastery. An attitudinal scale on science will be used in this last year of formal implementation.

4. Results

Results from all three types of measures suggest that students using the curriculum show significant and important growth in science achievement, critical thinking, and in the components of the curriculum itself after as little as 24 hours of instruction. Significant gains were posted for all ability levels and all units. Some grade level variations were found on some of the measures. Treatment fidelity results suggest that there is unevenness among teachers in their capacity to implement the material faithfully.

5. Discussion

The consistent use of a theoretical and practical framework for development of curriculum has been an essential part of the success in the William and Mary curriculum development endeavor. While the studies to date do not validate the ICM model, they do lend credence to its utility in organizing a balanced and welldifferentiated curriculum for the gifted with strong capacity for use with a broader range of students. Moreover, the use of a design blueprint that designs in key features of content pedagogy as well as differentiation heightens the credibility of the work with subject matter specialists, who were a part of the design team and review process for the work.

Another aspect of this project that bears mentioning as a key feature is the careful development and use of performance-based assessment tasks, used pre and post to assess higher level learning. These tasks, calibrated to be advanced, open-ended, and require critical thinking and problem solving to do, represent an authentic picture of student learning within the units, thus providing a more complete picture of the nature and extent of growth accrued through unit use. No curriculum project for the gifted can neglect to collect these more authentic measures of performance as they portray a more meaningful view of learning rather than just short term achievement.

Consistently over past projects as well as Project Clarion, we have incorporated powerful inquiry-based tools for learning that scaffold instruction for students. In these units we have included a Wheel of Scientific Investigation to ensure that students both graphically and verbally internalize the iterative process of doing science from observation as the basis for question-asking to meaning-making as the basis for rendering conclusions. Moreover, we have employed problembased learning episodes in these units to spur student motivation and engagement in the lessons. These episodes require students to take the role of a scientist in solving a mystery situation related to the topic of each unit and to bring the mystery to resolution by the end of the unit.

The nature of professional development has also evolved in this project to a more work-embedded model, even though some training is provided onsite at William and Mary. Our schoolbased ambassadors have been quite successful at providing needed professional development in a teacher's room or in a small group at the school, based on perceived need. For example, we noticed a number of the teachers not using flexible grouping in the classroom to deliver instruction. Thus our project ambassadors provided a workshop on strategies to do so to aid in the implementation within a week of observing the problem. The use of such follow-up approaches to professional development is critical to project success.

6. Conclusion

The use of the ICM model for curriculum development has proven highly effective to craft units of study in all areas of learning. Project Clarion, funded by the Javits Act, represents one more effort that has shown positive learning gains for students, this time at the primary level in science.

7. Implications

Educators must become more careful consumers of curriculum, noting the presence or absence of research evidence for use with different kinds of learners. Educators of the gifted must recognize the power in using curriculum already piloted and field tested with this population as the best avenue for use in schools rather than reinventing the wheel by having teachers, ill-prepared in curriculum development skills or differentiation, to do the task in a few weeks. Our work over 15 years suggests that it takes two years or more to create strong curriculum for the gifted that has effectiveness research behind it.

There is also a need for more intervention studies that suggest what works with gifted learners in different content areas. Our studies in the field to date are a good start, but insufficient to make the case that differentiated curriculum, optimally matched to the nature of the learner, is a sine qua non of strong education in all settings everywhere.

References

Brody, L. E., & Stanley, J. C. (1991). Young college students: Assessing factors that contribute to success. In W. T. SOUTHERN & E. D. JONES (Eds.), *Academic acceleration of gifted children.* New York: Teachers College Press.

Feng, A., Vantassel-Baska, J., Quek, C., O'neill, B., & Bai, W. (2005). A longitudinal assessment of gifted students' learning using the integrated curriculum model: Impacts and perceptions of the William and Mary language arts and science curriculum. *Roeper Review, 27*(2), 78-83.

Johnson, G. M. (2000). Schoolwide enrichment: Improving the education of students (at risk) at promise. *Teacher Education Quarterly, 27*(4), 45-61.

Little, C., Rogers, K., Vantassel-Baska, J., & Avery, L. (2007). Project Phoenix: Curriculum effectiveness in regular classrooms. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), Summer.

Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1994). The study of mathematically precocious youth: The first three decades of a planned 50-year study of intellectual talento. In R. SUBOTNIK & K. D. ARNOLD (Eds.), *Beyond Terman contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 375-400). Norwood: NJ, Ablex.

Moon, S., & Feldhusen, J. F. (1994). The program for academic and creative enrichment (PACE): A follow-up study 10 years later. In R. Subotnik & K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 375-400). Norwood: NJ, Ablex.

Reis, S. M., Westberg, K. L, Kulikowich, J. M., & Purcell, J. H. (1998). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? *Gifted Child Quarterly, 42*, 123-129.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive*

plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Schlichter, C. (1986). Talents unlimited: Applying the multiple talent approach in mainstream and gifted programs. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Sternberg, R. J., Torff, B., & Grigorenko, E. L. (1998). Teaching triarchically improves school achievement. *Journal of Educational Psychology, 90*, 374–384.

Vantassel-Baska, J. (1986). Effective curriculum and instruction models for talented students. *Gifted Child Quarterly, 30*, 164–169.

Vantassel-Baska, J., Avery, L. D., Little, C. A., & Hughes, C. E. (2000). An evaluation of the implementation: The impact of the William and Mary units on schools. *Journal for the Education of the Gifted, 23*, 244–272.

Vantassel-Baska, J., Bass, G. M., Ries, R. R., Poland, D. L., & Avery, L. D. (1998). A national study of science curriculum effectiveness with high ability students. *Gifted Child Quarterly, 42*, 200–211.

Vantassel-Baska, J., Johnson, D. T., Hughes, C. E., & Boyce, L. N. (1996). A study of the language arts curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted, 19*, 461–480.

Vantassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L. D., & Little, C. A. (2002). A curriculum study of gifted student learning in the language arts. *Gifted Child Quarterly, 46*, 30–44.

Vantassel-Baska, J., & Brown, E. (2007) Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 51*(4), 342–358.

VanTassel-Baska, J. (2003). Content-based curriculum for high-ability learners: An introduction. In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), *Content-based curriculum for high-ability learners* (pp. 1–23). Waco, TX: Prufrock Press.

THE THREE ES FOR SUCCESSFUL ACADEMIC ACHIEVEMENT

Joseph S. Renzulli

Neag Center on the Gifted and Talented & University of Connecticut, Estados Unidos

Abstract

Most school reform initiatives intended to improve student outcomes have drawn upon didactic, prescriptive approaches to teaching and learning and have rarely been shown to alter classroom practice or to improve student achievement or engagement in learning. Thinking, reasoning, creativity, and problem solving skills are important outcomes of schooling that are not addressed by low-level, test-driven pedagogy. This article describes the Enrichment Trial Model, which creates a school environment supportive of Enjoyment, Engagement, and Enthusiasm for learning. These Three E's exemplify what teachers and students experience when the best forms of learning take place. Through highly engaging, inductive and investigative learning, students are motivated to improve basic skills and to produce high-quality work. This article describes the essential elements of the Triad Model: Type I, Type II, and Type III Enrichment, as well as the Renzulli Learning System, an online service that facilitates personalization of learning through interest, strength areas, learning styles, and preferred modes of expression.
Keywords: Enrichment, Student-Centered Learning, Engagement.

Imagine what it would be like if students came to school each day with the same positive attitude we routinely see when they are working on the school yearbook, preparing for a choir presentation, getting ready for a robotics competition, or preparing to play their arch rivals in basketball. What is the magnetism surrounding these experiences that produces a mindset that is so different from regular schooling; and how can we create at least some of this positive energy as we go about educating young people in the regular curriculum as opposed to these extra curricular activities? Ask a dozen teachers this question and you will usually get similar answers. "Kids *choose* to be in the choir or write for the school newspaper." "Those things are based on the students' *interests*." "They *produce something* that is relevant to their interest and that has an impact on a real audience." "They are with other students who like this topic."

Teachers have also observed the joy of pinnacle learning experiences by being in classrooms with interested and excited students. They celebrate the joy of discovery as students play a strategy game based on midnight movements on the Underground Railroad, they observe the strategies developed as their students virtually dissect and preserve their own mummy, and they experience the ah-ha that occurs when gathered around a science table discover the mysteries of how chemical reactions take place. And they saw in their mind's eye a child's joy when hearing praise for a creative story or science project, eager to work in suggestions for making the project even better.

For many teachers, there is a disconnect between their vision of challenging and rewarding teaching and the day-to-day grind of test-prep so rampant in today's highly prescribed curriculum and all manner of reform initiatives dictated by agencies far removed from schools and classrooms. Perhaps most ironic about the separation between the ideal and the reality of today's classrooms is that most teachers have or can easily learn the skills and motivation to do the kinds of teaching about which they once dreamed. Unfortunately, the lists, regulations, and other peoples' requirements that are imposed upon them "from above" have resulted in both a prescriptive approach to teaching and a barrier to creating challenging and exciting classrooms. Over-prescribing the work of teachers has, in some cases, lobotomized good teachers and denied them the creative teaching opportunities that attracted them to the profession in the first place. In her research on classroom practices, Linda Darling-Hammond reported that most teachers felt their views of good teaching were at odds with those of their school districts. Seventy-nine percent of the teachers participating in this study indicated that concerns for children and for learning are central to good teaching, but only 11% said that their school district shared this view. A large majority of teachers (75%) believed that their school officials favored behaviorist theories of learning rather than theories that are more child-centered and inquiry oriented. I do not think that all prescribed, standards-based teaching is bad, nor should we criticize current national movements to improve the achievement test scores for all of our young people. I also believe, however, that a good education must *balance* a prescribed curriculum with regular, systematic high-engagement opportunities that allow students to develop their interests, abilities, learning styles, and preferred modes of expression.

How did we get into this mess? Why hasn't the estimated three *trillion* dollars spent on school reform by federal and state agencies and well-intentioned foundations made more of an impact? We've tried just about everything — smaller schools, year-round schools, longer school days, single sex classes, after school mentoring, school uniforms, vouchers, charter schools, school-business partnerships, merit pay for teachers, paying students (and even parents) for higher scores, private management companies and for-profit schools, take overs by mayors and state departments of education, distributive leadership, site-based management, data-based decision making, and just about every scheme imaginable into which someone can insert the words, standards based, "accountability," or average yearly progress. And every buzz word in a profession that already thrives on too much jargon eventually creeps into the repertoire of policy makers, shifting the focus off of student needs and appropriate pedagogy for meeting these needs and on to inflexible bureaucratic solutions that ignore individual learning needs. All of these suggested solutions, usually launched with much fanfare, endless and usually mind numbing workshops for teachers, and little if any research or track record for success have been offered as silver bullets that can "save" our schools and raise the test scores of our lowest achieving students. The sad fact is these schemes simply have not worked! If there has been one thing that all the studies of reform initiatives have consistently found it is that changing structures rarely alter clas-

sroom practice, and there is no evidence that the new structures lead to more student achievement or engagement in learning.

What do all of these reform initiatives have in common? Most are built on structural changes, designed by well-intentioned policy makers or agencies (usually far removed from the classroom), and calculated to have an impact on entire school districts, states, or even the entire nation. More important, however, is that these structural changes have drawn mainly upon (and even forced) a low level pedagogy that is highly prescriptive and didactic—approaches to learning that emphasize the accumulation, storage, and retrieval of information that will show up on the next round of standardized tests. We have become so obsessed with content standards and test scores that assess mainly memory, that we have lost sight of the most important outcomes of schooling—thinking, reasoning, creativity, and problem solving skills that allow young people to *use* the information driven by content standards in interesting and engaging ways.

If failed approaches have continued to produce dismal results, perhaps it is time to examine a counter-intuitive approach based on a pedagogy that is the polar opposite of the pedagogy that Pavlov used to train his dogs! Accountability for the truly educated mind in today's knowledge-driven economy should first and foremost attend to students' ability to:

· plan a task and consider alternatives;

· monitor one's understanding and the need for additional information;

· identify patterns, relationships, and discrepancies in information;

· generate *reasonable* arguments, explanations, hypotheses, and ideas using appropriate information sources, vocabulary, and concepts;

· draw comparisons and analogies to other problems;

· formulate meaningful questions;

· apply and transform factual information into usable knowledge;

· rapidly and efficiently access just-in-time information and selectively extract meaning from that information;

· extend one's thinking beyond the information given;

· detect bias, make comparisons, draw conclusions, and predict outcomes;

· apportion time, schedules, and resources;

· apply knowledge and problem solving strategies to real world problems;

· work effectively with others;

· communicate effectively in different genres, languages, and formats;

· derive enjoyment from active engagement in the act of learning;

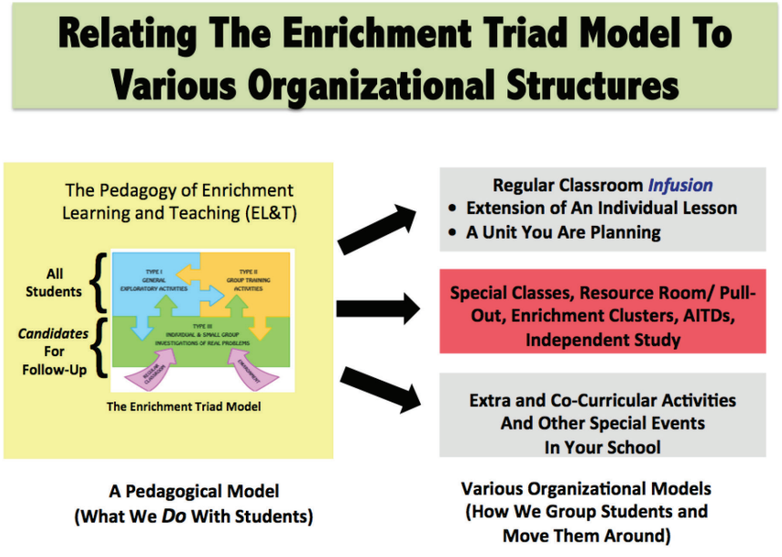
· creatively solve problems and produce new ideas.

These are the student engagement-oriented skills that grow young minds, promote genuine enthusiasm for learning, and, as our research has shown, increase achievement (Renzulli & Reis, 1985). Although student engagement has been defined in many ways, I view it as the infectious enthusiasm that students display when working on something that is of personal interest and that is pursued in an inductive and investigative approach to learning. It takes into account student learning styles and preferred modes of expression as well as interests and levels of knowledge in an area of study. It is through these highly engaging approaches that students are motivated to improve basic skills and bring their work to higher and higher levels of perfection. True engagement results from learning activities that challenge young people to "stretch" above their current comfort level, activities that are based on resources and methods of inquiry that are qualitatively different from excessive practice. And our research has shown that teaching students to think critically and analytically and creatively actually improves plain old-fashioned achievement (Renzulli & Reis, 1997; Renzulli, 2008). Our guiding principle in this kind of learning is simply: *No Child Left Bored!*

A Model For Enrichment Learning and Teaching

I have spent many years analyzing the powerful impact of the types of activities described above. The reactions of both students and teachers have led me to conclude that there are three characteristics that exemplify what most students and teachers experience when the best forms of learning take place. These characteristics are Enjoyment, Engagement, and Enthusiasm. Based on these three characteristics, a "brand" of learning has been developed that is intended to bring some balance between prescriptive requirements and higher level enrichment experiences. We call this brand "investigative learning" and the vehicles designed to deliver this more creative method of teaching are three different types of enrichment depicted in Figure 1 and briefly described below.

Figure 1. *Relating the enrichment triad model to various organizational structures.*



The Enrichment Triad Model (Renzulli, 1977) was originally designed as a gifted program model to encourage creative productivity on the parts of young people by exposing them to various topics, areas of interest, and fields of study; and to further train them to *apply* advanced content, process-training skills, and methodology training to self-selected areas of interest using three types of enrichment. The original Triad Model with three types of enrichment was originally implemented in programs designed for academically talented and gifted students.

In the Enrichment Triad Model (Renzulli, 1977), Type I enrichment is designed to expose students to a wide variety of disciplines, topics, occupations, hobbies, persons, places, and events that would not ordinarily be covered in the regular curriculum. In schools using this approach, an enrichment team of parents, teachers, and students often organizes and plans Type I experiences by contacting speakers, arranging mini-courses, conducting overviews of enrichment clusters, demonstrations, performances, using Internet resources, or by ordering and distributing films, slides, CDs and DVDs, videotapes, or other print or non-print media. Type I enrichment is mainly designed to stimulate new interests leading to Type II or III follow-up on the parts of students who become motivated by Type I experiences. Type I enrichment can be provided by Type I experiences. Type I enrichment can be provided for general groups, or for students who have already expressed an interest in the topic area.

Type II enrichment includes materials and methods designed to promote the development of thinking and feeling processes. Some Type II enrichment is general, and usually provided to groups of students in their classrooms or in enrichment programs. This general Type II training includes the development of (a) creative thinking and problem solving, critical thinking, and affective processes; (b) a wide variety of specific learning how-to-learn skills; (c) skills in the appropriate use of advanced-level reference materials; and (d) written, oral, and visual communication skills. Other Type II enrichment is specific, as it cannot be planned in advance and usually involves advanced instruction in an interest area selected by the student. For example, students who become interested in botany after a Type I on this topic would pursue advanced training in this area by reading advanced content in botany; compiling, planning and carrying out plant experiments; and more advanced methods training for those who want to go further and pursue a Type III in that area (Renzulli, 1982).

Type III enrichment involves students who become interested in pursuing a self-selected area and are willing to commit the time necessary for advanced content acquisition and process training in which they assume the role of a first-hand inquirer. The goals of Type III enrichment are:

· providing opportunities for applying interests, knowledge, creative ideas and task commitment to a self-selected problem or area of study;

· acquiring advanced level understanding of the knowledge (content) and methodology (process) that are used within particular disciplines, artistic areas of expression and interdisciplinary studies;

· developing authentic products that are primarily directed toward bringing about a desired impact upon a specified audience;

· developing self-directed learning skills in the areas of planning, organization, resource utilization, time management, decision making and self-evaluation, and

· the development of task commitment, self-confidence, and feelings of creative accomplishment.

Type III products can be completed by individual or small groups of stu-

dents and are always based on students' interests. A book written by a fifth grade student named Gretchen provides one example of a Type III study. Gretchen had two passionate interests as a fifth grader: the literature of Louisa May Alcott and cooking. Gretchen had read all of Louisa May Alcott's books and identified, in each book, any specific food mentioned. She researched the recipes of the time that would have been used to make the food (such as buckwheat cakes), field-tested each recipe (including making substitutions for ingredients no longer available), and created an original cookbook. Gretchen spent a year and a half working on a cookbook that combined vignettes of scenes from *Little Women* and *Little Men* with many authentic 19th century recipes for making the foods described in the novels. *The Louisa May Alcott Cookbook* was accepted and became the first book contracted by Little Brown with a child author. In Gretchen's Type III, both the process she used and the final product involved high levels of creative engagement and clear evidence of creative work.

During the time that we were experimenting with and watching the success of many programs based on the Enrichment Triad Model, we were also working on methods for differentiating curriculum (Curriculum Compacting) and in matching the strengths of students with appropriate levels of challenge and interest-based materials. The development of personalized education plans became a priority in our research and procedures for using technology to analyze interests, learning styles, and preferred modes of expression became the basis for a strength-based approach to improving achievement.

The Triad Model and investigative learning are *not* intended to replace the regular curriculum. Rather, teachers should look into any and all regular curricular topics to find opportunities where they can infuse one or more general (Types I and II) enrichment experiences into prescribed curricular topics. And, when one or more students show a positive reaction, teachers can make the connections for individual and small group follow-up (Type III) by guiding the work themselves, locating mentors with expertise in the students' chosen area of study, or using Internet resources to provide material for advanced study. Another approach consists of setting aside weekly time blocks called Enrichment Clusters (Renzulli Gentry, & Reis, 2002), during which time students who share a common interest come together to pursue total enrichment experiences based on the three types specified in the Triad Model.

Enjoyment, Engagement, and Enthusiasm are the result of the following four components of investigative learning:

1. Personalization of interest;
2. Use of authentic investigative methodology;
3. Producing a product, performance, or presentation that is designed to have an impact on a targeted audience other than (or at least in addition to) the teacher;
4. Does not have a single, predetermined correct answer or single way of approaching the investigation.

Our most recent work on the Triad Model has been a computer-based technology system that makes the always-demanding work of differentiation easier. The Renzulli Learning System (RLS) uses a computer generated student profile to document students' academic strength areas, interests, learning styles, and preferred modes of expression. A one-of-a-kind search engine then scans thousands of multiply tagged enrichment resources that are matched to each student's profile. Teachers can use the RLS to identify and infuse into any and all topics high engagement resources and they can send these resources to create lesson or unit plans and send assignments to selected individuals or groups. Education content experts have developed hundreds of ready-to-use assignments and projects across all grade levels and curricular areas. One teacher said, "It's like having a dozen teaching assistants in my classroom every day, all day." True differentiation that takes interests, learning styles, and expression styles into account can only be accomplished when teachers have the tools and resources that can be provided by this very creative use of technology.

There may never have been a time when so much debate about what should be taught has existed in our schools. The current emphasis on testing and the standardization of curriculum, and the drive to increase achievement scores has produced major changes in education during the last two decades. Yet at the same time, our society continues to need to develop creativity and advanced levels of inquiry skills in our students. As overpopulation, disease, political turmoil, war, pollution, and starvation increase throughout the world, the need for creative solutions to these and other problems is clear. The young people who will address these problems are in our classrooms today! The absence of opportunities to develop advanced investigative skills and creativity in all of our young people, and especially in

our most talented students, is a loss of human potential that will have dire consequences of every nation's future. Investigative learning encourages students to become partners in their own education and to develop a passion for joyful, engaging and enthusiastic learning. As students pursue creative enrichment opportunities, they learn to acquire all of the 21st Century learning skills that will contribute to the reservoir of future scientists, writers, artists, leaders, entrepreneurs and knowledge-makers in all walks of life. These enrichment experiences provide opportunities for students to develop their gifts and talents and to begin the process of life-long learning, culminating, we hope, in the creative productive work of their own selection as adults.

References

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. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Gentry, M., & Reis, S. M. (2002). *Enrichment clusters: A practical plan for real-world, student-driven learning.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS SOBRE MENTORÍAS UNIVERSITARIAS PARA ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: UNA REVISION

Milagros Fernández-Molina

Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad de Málaga | España

Resumen

La atención psicoeducativa a las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales se realiza mediante un amplio abanico de medidas como la flexibilización, la ampliación curricular, el enriquecimiento extracurricular, o la mentoría. Sin embargo, comparada con otras prácticas educativas, la mentoría universitaria no ha sido apenas tema de interés científico y ha sido escasamente incluida en las publicaciones especializadas, a pesar de que existen modelos teóricos aplicables para su análisis y a que algunos autores defienden que puede ser altamente beneficiosa para toda la comunidad educativa. En este trabajo se analiza el estado actual del estudio científico sobre este tipo de mentoría y se describen algunas de las experiencias más innovadoras que se están desarrollando en España, como el proyecto programa Mentorac UMA.

Palabras Clave: Altas Capacidades Intelectuales, Mentorías, Superdotación, Universidad.

Abstract

Many educational interventions are used in order to satisfy needs of gifted children as curricular enrichment and flexibility, and mentoring. However, university mentoring has not been studied as scientific topic and included into specialised scientific journals, despite there is theoretical frameworks to describe and analyse mentoring. Authors defend that mentoring can be highly positive for educational community (students, families, teachers, etc.). In this article, we review scientific studies on this type of mentoring, and we describe new experiences which are being developed in Spain, like Mentorac UMA program.
Keywords: high abilities, mentoring, gifted children, University.

1. Introduccion

La atención psicoeducativa a las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales (ACIs), en la educación secundaria o en el bachillerato, incluye un amplio abanico de medidas como la flexibilización, la ampliación curricular, el enriquecimiento extracurricular, o la mentoría (Alonso, Renzulli & Benito, 2003; Pérez, 2003; Prieto, 1997; Wilson et al., 2014). La mentoría es una estrecha relación cronológicamente estable entre un mentor experto y un talentoso mentorando, inexperto o más joven, caracterizada por la confianza y el respeto mutuo, con el propósito de promover aprendizaje, desarrollo y progreso vital en el alumno a corto, medio y largo plazo (Bisland, 2001; Grassinger, Porath y Ziegler, 2010).

Existen diferentes tipos de mentorías, de tipo formal o informal, en función de las características de la persona que ejerce de "mentor", así como de los objetivos y actividades prioritarios. Las mentorías de iguales las pueden desarrollar alumnos expertos con alumnos de nuevo ingreso, estudiantes de postdoctorado con doctorandos, profesores senior con profesores junior, o simplemente compañeros de aula más adelantados que ayudan a otros iguales. Las mentorías académicas son desarrolladas por profesorado o graduados universitarios con estudiantes de enseñanza secundaria. Por último, las mentorías profesionales son aquellas en las que un profesional de éxito acompaña y guía a estudiantes interesados en esa profesión. Las experiencias que se han desarrollado con alumnado ACIs en diferentes países han sido tanto tutorización de iguales como académico-profesionales. Por ejemplo, son mentorías de iguales las realizadas por estudiantes graduados que guían a alumnos ACIs en primaria (Wright & Borland, 1992; Hebert & Speirs, 2000), o las de estudiantes universitarios con estudiantes ACIs de secundaria (Grybek, 1997). En cambio, son de tipo académico-profesionales las que implican a graduados y profesorado universitario con alumnado de secundaria o bachillerato (Artiles et al., 2003; Fernández-Molina et al., 2012; Hebert & Olenchak, 2000).

Si analizamos la revisión realizada por Wood (2010), de quince programas sobre buenas prácticas en la orientación para ACIs, descubrimos que lo que realmente funciona con este alumnado es la orientación académica y vocacional. Parece que estos estudiantes valoran como especialmente eficaz contactar, conocer, trabajar y compartir sus inquietudes profesionales o sus talentos con un mentor o experto en el tema de interés del alumno (Wood, 2010).

En el mismo sentido, Siegle & McCoach (2013) señalan que los elementos implicados en una relación de mentoría están íntimamente relacionados con el rendimiento de los alumnos ACIs. Es decir, la mentoría se considera una práctica eficaz porque usa la orientación personal y las intervenciones instruccionales específicas, pero también influye positivamente en las características de estos alumnos relacionadas con su bajo rendimiento. Es decir, la mentoría puede ayudar a alumnos con mayor riesgo de fracaso a promover el sentimiento de autoeficacia, la percepción de un medio educativo favorecedor, el desarrollo de la capacidad de autorregulación o el trabajo hacia metas significativas.

2. Investigacion Internacional Sobre Mentoria Y Alta Capacidad

2.1. Interés de la mentoría como objeto de estudio científico

Las primeras referencias en las que tenemos constancia de que los investigadores se hayan interesado por la mentoría como objeto de estudio científico, son las de Kauffmann (1981) y Torrance (1980). Kauffmann (1981) realizó un estudio entre los años 1964 y 1968 en el que recogió la naturaleza, papel e influencia de los mentores más significativos en la vida de grandes

personajes homenajeados en el programa Presidential Scholars Program. Por su parte, Torrance (1980) defendió el impacto significativo de la mentoría sobre la creatividad y sobre el rendimiento de los jóvenes con desventaja económica. En 1996, Johnsen & Ryser publicaron una revisión que incluyó 675 estudios sobre prácticas educativas destinadas a alumnos ACIs. La mayoría de las investigaciones trataban sobre estrategias instruccionales y modelos de programas. Sorprendentemente en ninguno de estos trabajos se mencionaban las mentorías dentro de los recursos educativos disponibles (Johnsen & Ryser, 1996). En 2011, Dai, Swanson & Cheng, realizaron un nuevo artículo de revisión, sobre trabajos publicados entre 1998 y 2010, que recogió 1234 estudios empíricos sobre ACIs. Encontraron que la mayoría de las publicaciones trataban sobre cuatro temas fundamentalmente: creatividad, rendimiento, identificación y desarrollo del talento. De los 334 estudios específicos sobre prácticas educativas, el 2,4%, es decir, sólo ocho artículos eran específicos sobre "mentorship" (Dai, Swanson & Cheng, 2011).

En España, la situación de la visibilidad de la investigación sobre mentorías es muy similar. Por ejemplo, en una de las más recientes publicaciones en la que se analizó la situación actual del estudio de la ACIs, los autores encuentran cuatro temáticas principales de interés para los investigadores españoles más relevantes, entre 2000 y 2013: perfil cognitivo de los chicos y chicas ACIs, rasgos afectivos, sociales y emocionales, identificación del alumnado, y diferentes estrategias técnicas para orientar la respuesta educativa (Hernández Torrano & Gutiérrez Sánchez, 2014). No se hace mención de ningún trabajo o publicación sobre mentorías.

Como vemos, la mentoría, entendida como práctica educativa para estudiantes ACIs ha sido escasamente incluída en los trabajos científicos (Matthews, 2004; Siegle, Rubenstein & Mitchell, 2014), aunque existe mucha bibliografía sobre la mentoría en general, como prueba la revista Mentoring & Tutoring, aunque con otros objetivos y población-objeto diferente a las personas con ACIs (Hudson, 2013). Las escasas publicaciones centradas en mentorías con este alumnado (Grassinger, Porath & Ziegler, 2010) suelen ser trabajos interesados en narrar de manera descriptiva las actividades o el programa de mentorías que han diseñado los autores, limitándose a exponer los talleres y actividades en los que el mentor se relaciona con los alumnos, que siempre suele ser en grupo (Artiles et al., 2003; Fernández-Molina et al., 2013; Grybek, 1997; Hebert & Speirs, 2000; Wright & Borland, 1992). En algún trabajo se recoge la percepción de las familias acerca de la participación de sus hijos en programas de mentorazgo (Hertzog & Bennett, 2004).

2.2. Los efectos de las mentorías en el alumnado ACIs

Una de las carencias tradicionales en la implementación de programas de enriquecimiento ha sido el estudio científico de sus efectos en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes participantes, y el diseño de una metodología de evaluación adecuada (Alvarez, 2002; Benito, 1994; Calero, 1995, McCoach et al., 2014; Renzulli & Reis, 2003; Rodríguez Naveiras, 2010). Así, la investigación internacional que analiza los efectos de los programas que se implementan con el alumnado ACIs ha empezado por recoger la percepción y valoración que hacen las familias de dichas actividades (Alvarez & López, 2010; Garn, Matthews y Jolly, 2010; Morawska y Sanders, 2009). Según Pontón y Fernández (2002, citados en Martínez i López, 2008) las familias son bastante críticas con los programas de enriquecimiento que se ofertan, porque no desarrollan la capacidad investigadora y creativa de sus hijos, o porque en muchas ocasiones no hay seguimiento, control y coordinación de las medidas. Alvarez & López (2010), por su parte, encuentran que el grado de satisfacción de los padres es alto con el programa de enriquecimiento desde el primer momento. Sin embargo, aunque los padres consideran que el programa cubra tanto las necesidades educativas como las intelectuales, emocionales y sociales, se sienten más satisfechos con la puesta en práctica que con el diseño o la organización general del mismo. Noble, Childers & Vaughan (2015) analizan la perspectiva de 181 padres de estudiantes ACIs que entraron antes de tiempo en la universidad, encuestándoles sobre la satisfacción de los hijos con el programa de flexibilización, y por las ventajas y desventajas de esta medida educativa, encontrando altos niveles de satisfacción con múltiples aspectos de la experiencia.

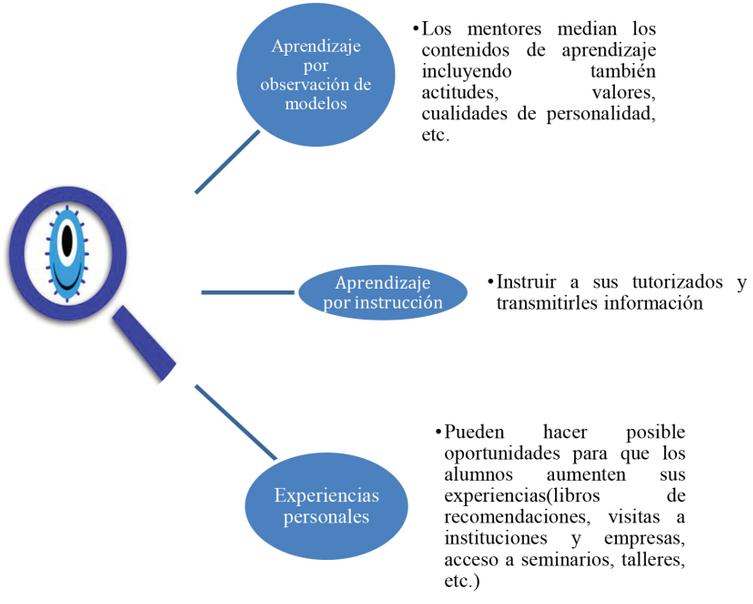
A pesar de la falta de estudios empíricos sobre la mentoría para ACIs y sus resultados, algunos autores defienden que puede ser altamente beneficiosa para el alumnado, el mentor, la institución educativa, la universidad, y las familias (Casey & Shore, 2000; Gubbins, 2014; Little, Kearney & Britner, 2010). Parece que el alumnado ACIs podría beneficiarse especialmente porque esta práctica educativa sería el mejor método para proporcionarles re-

tos, exigirles rigor académico y persistencia, madurar, explorar futuras carreras y oportunidades de éxito, aplicar conocimientos escolares y por último, observar modelos positivos y exitosos de comportamiento en la figura del mentor. De esta forma, dadas las características de la mentoría, sería sensato pensar que los chicos y chicas implicados podrían mejorar las notas escolares y los hábitos de trabajo, aumentar la autoestima y la motivación, asegurar el éxito académico a largo plazo, e incluso aumentar la cuantía de las futuras retribuciones salariales y las promociones en el puesto de trabajo.

Sin embargo, en los estudios cuantitativos, el tamaño medio del efecto de las mejoras que se atribuyen a las mentorías se distribuye entre bajo y moderado, como mucho (Grassinger, Porath & Ziegler, 2010). Las posibles razones que se argumentan tienen que ver, fundamentalmente, con problemas en el diseño y desarrollo de los programas, coincidiendo con la percepción de las familias que hemos comentado antes. Así, sólo algunos cumplen con unos criterios metodológicos mínimos, ya que, por ejemplo, la mayoría son realizados por estudiantes o mentores inexpertos. En segundo lugar, sólo una pequeña parte de los programas está basado en un marco teórico y conceptual. En tercer lugar, en el estudio del efecto, no se distingue entre los efectos del programa sobre las variables objeto de mejora y los efectos sobre otras variables que no son objetivos del programa. En cuarto lugar, no se utilizan criterios de éxito conocidos como, por ejemplo, la formación y la evaluación de la idoneidad de los mentores, una deseable y suficiente duración de los programas y ciertas medidas para promover la calidad de la relación entre mentor y tutorizado. Y, por último, es frecuente la falta de supervisión de la calidad del programa, así como de la actuación de los propios mentores. Por ejemplo Ensher & Murphy (2005) compararon aquellas relaciones de mentorías que resultaron más y menos eficaces, e identificaron cuatro aspectos básicos que construyen la relación entre mentor y mentorando y que, por tanto, garantizarían su viabilidad. Estas son: contacto inicial positivo y conexión mutua, interacción y relación frecuente, esfuerzos por construir intimidad y conexiones mutuas, y, para terminar, definición de los momentos, situaciones o eventos que marcan la confianza entre ambos.

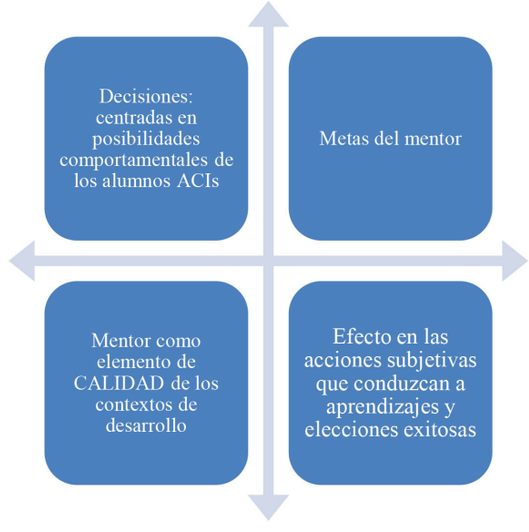
Precisamente existen modelos que pueden ayudar a diseñar, desarrollar y evaluar programa de mentorías eficaces. Por un lado, aplicando los modelos pedagógicos generales se puede defender que la mentoría ofrece un fructífero marco para la educación de los alumnos ACIs (Stoeger & Ziegler, 2008) y, por otro lado, se puede utilizar un modelo de metas educativas específico para la mentoría con los alumnos ACIs (Ziegler, 2009). En el primer caso (Figura 1), hemos representado la propuesta teórica de Stoeger & Ziegler (2008), quienes aplican el triángulo general del aprendizaje (aprendizaje por observación de modelos, aprendizaje por instrucción y experiencia personal) como marco explicativo en el que los mentores median los contenidos de aprendizaje, incluyendo también actitudes, valores, cualidades de personalidad, etc.; pueden instruir a sus tutorizados y transmitirles información, y también pueden hacer posible oportunidades experienciales de desarrollo, recomendándoles lecturas críticas, facilitándoles visitas a instituciones y empresas, permitiéndoles el acceso a seminarios, talleres, etc. Estos autores utilizan los cuatro factores que deben ser tenidos en cuenta en cualquier proceso de aprendizaje que quiera ser efectivo, para el diseño de los programas de mentorías de alumnos ACIs. Estos factores son: a) Aprendizaje orientado al potencial: en este sentido, si no se sigue este principio, un mentor puede subestimar el nivel de desarrollo de su alumno y entorpecer incrementos significativos de aprendizaje; b) Individualización: un mentor se debe concentrar en un único aprendiz, planificar y desarrollar su aprendizaje y progresos, dar correcciones individuales y recomendar fases correctivas de forma que cada paso en el aprendizaje esté marcado por los talentos y necesidades de aprendizaje del alumno; c) Feedback frecuente y de calidad: que es una de las principales funciones del mentor, ya que a menudo los aprendices ACIs suelen estar autosatisfechos con los rápidos aprendizajes iniciales, y no reconocen que necesiten ayuda o mejoras para llevar sus itinerarios educativos hasta la meta final; d) Tareas prácticas con mínimos esfuerzos de transferencia iniciales: La práctica y la estabilización son necesarias para el éxito en una tarea de aprendizaje. Por tanto, las mejores condiciones para los alumnos ACIs son aquellas que se caracterizan por plantearles tareas múltiples, variadas, y en un orden secuencial con niveles bajos de transferencia al principio. La labor del mentor experto en un área o dominio científico sería orientar las etapas de aprendizaje de su alumno.

Figura 1. Representación de la propuesta de Modelo general de aprendizaje + Factores de efectividad de un programa educativo (Stoeger & Ziegler, 2008).



Desde una perspectiva más sistémica se propone el Modelo de aprendizaje activo para ACIs de Ziegler (2009). Este modelo incluye cuatro elementos, que hemos representado gráficamente (Figura 2): 1) el repertorio de decisiones, que en la mentoría estaría centrado sobre las posibilidades comportamentales individuales de cada alumno; 2) las metas, que el mentor debe perseguir en su labor. Estas metas son tipo psicosocial, con las que el mentor procura mejorar la autoestima, asertividad, flexibilidad, capacidad de trabajo en equipo, liderazgo, afrontamiento del estrés y del fracaso, etc. del alumno. Por otro lado estarían los objetivos relacionados con la carrera, por los que el mentor actúa como coach y promotor hacia la excelencia. Las metas encaminadas hacia la orientación personal, por las que el mentor ofrece la posibilidad de explorar los propios talentos y las áreas de interés, siendo aconsejable que los mentores sean expertos en su campo, ya que sólo así serán valorados como modelos.

Figura 2. Representación del Modelo de aprendizaje activo para ACIs aplicado a las mentorías (Ziegler, 2009).



Por último, las metas relacionadas con el compromiso, la motivación y la persistencia en los objetivos. Esto quiere decir que el mentor puede ayudar, sobre todo, cuando las dificultades aumentan, siendo esencial la perseverancia; 3) los contextos de desarrollo, en los que el mentor no sólo puede introducir estímulos para el desarrollo de su alumno, sino que él mismo forma parte de esos contextos, y su propia conducta puede promover la calidad del medio en el que crece el alumno ACIs, al ser un modelo de comportamiento, dando orientaciones adecuadas y comunicando informaciones. Pero no sólo eso, ya que el mentor, a menudo, trabaja en puestos clave y puede decidir aspectos en la carrera de su tutorizado, como se demuestra en las trayectorias de los ganadores del premio Nobel o de otros galardones internacionales; 4) el espacio de las acciones subjetivas, el mentor puede ayudar a superar los errores en la elección de acciones apropiadas que conduzcan a aprendizajes exitosos. Por ejemplo, sería el caso de las chicas ACIs que se subestiman en temas científicos o tecnológicos, y que creen que deben trabajar más para conseguir los mismos objetivos, o los chicos varones que se sobrevaloran en esas mismas habilidades y no ponen suficiente esfuerzo en su aprendizaje.

En definitiva, defendemos que las condiciones de calidad de las mentorías deben empezar por un diseño basado en fases, que ponga especial atención a las características de los mentores y de los mentorandos, y continuar con una correcta implementación que tenga en cuenta los dimensiones analizadas.

El diseño basado en fases significa que los programas de mentorías deberían estructurarse en torno a estos pasos: 1ª fase de selección, en la que se detecte quien o qué alumnado ACIs necesita un mentor; 2ª fase de elección/búsqueda o captación de los posibles mentores; 3ª fase de formación del alumnado y de los mentores; 4ª fase de acoplamiento entre mentor y alumnos; 5ª fase de desarrollo de la relación a través de las actividades previstas; 6ª fase de evaluación del diseño y desarrollo de la mentoría y de evaluación de sus efectos. Además, una correcta implementación debería estar basada en el compromiso de todos los participantes, el cuidado y la atención de los aspectos organizativos, la formación de mentores apropiados, y sobre todo no precipitarse esperando resultados rápidos, dando tiempo para que la mentoría tenga lugar. Asimismo, existe unanimidad al considerar que cualquier persona no es buen candidato para ejercer o para recibir la mentoría. Por ello, es imprescindible atender a las variables que se han asociado con el beneficio de las mentorías. Para el alumnado, parece que factores importantes son tener cierto grado de desarrollo madurativo, desear aprender nuevas cosas y aplicar ese conocimiento, y sentir que se está comprometido con el proceso de mentorías, es decir, desear realmente las mentorías. En el caso de los mentores, las variables importantes serían ser un experto en el tema de interés del alumno/a, estar dispuesto a compartir ese conocimiento, estar abierto a trabajar con estos estudiantes, ser sensible a las necesidades derivadas de las altas capacidades, ser paciente para conducir la energía y la curiosidad del estudiante y, para finalizar, tener un fuerte compromiso con el proceso de mentorías.

3. Experiencias De Mentorias En La Universidad

3.1. Universidades Internacionales

Existen muchas Universidades, sobre todo en países anglosajones, que diseñan, ofertan y desarrollan programas o actividades específicas de mentorías para el alumnado que accede en el primer año, para captar estudiantes brillantes o con excelentes calificaciones. Otras se han especializado en programas de mentorías exclusivamente para alumnado diagnosticado con ACIs. Como ejemplos, tenemos los Georgia Academic Honor Programs (Herbert & McBee, 2007); el New South Gales Program en la Universidad of Sydney (Australia) (Forster, 1994); el programa del Israel Institute of Technology (SciTech); las iniciativas del Science Research Institute (Templin, 1999) en la Universidad de Buffalo (New York); los Programas de Liderazgo (Mathews, 2004); el denominado The Focusing on The Future event en The Collegue of William and Mary (Van Tassel-Baska, 2006); el Mentor Connection Program y el UCCON anual CONFRATUTE (Renzulli, 2007; Renzully & Reis, 2003; Beck, 1989) en la Universidad de Connecticut; o el Duke Talent Identification Program en la Universidad de Duke (Duke TIP).

Por ejemplo, el UConn Mentor Connection es un programa de enriquecimiento dirigido a estudiantes de los dos últimos años de instituto, y desarrollado como campamento de verano en el Campus Storrs de la Universidad de Connecticut. La metodología de trabajo es a través de proyectos creativos de alto nivel y de investigaciones realizadas bajo la supervisión de mentores universitarios, que pueden ser apoyados por estudiantes graduados o avanzados, y en las que los alumnos ACIs participan en los estudios o trabajos de áreas comunes de interés. En la Universidad de Duke no sólo se desarrolla un programa de mentorías específico sino que han desarrollado criterios, normas e instrumentos que permiten diferenciar entre un coach y un mentor, o entre una mentoría formal e informal. Asimismo dan prioridad a objetivos relevantes como construir una relación afectiva, seleccionar a los mentores, elegir fines de trabajo, evaluar la relación, etc. Además, cada Facultad oferta diferentes programas de mentorías, como los de iguales, dirigidos a alumnado de primer año que ingresa en la Universidad y otros, en cambio, dirigidos a realizar mentorías profesionales, como es el caso del Mentor Program de la Duke University Economics. Asimismo cuentan con el programa SROP (The Duke University Summer Research Opportunity Program) que dura diez semanas y está dirigido a alumnado interesado en la investigación biomédica que trabaja con graduados, y son supervisados por un mentor investigador de la universidad mediante experiencias directas en laboratorio, resolviendo problemas reales que luego presentan en formato de pósters en una sesión científica.

Afortunadamente, cada vez existe en los foros científicos más interés por la relación entre Universidad y alta capacidad. Por ejemplo, en el último encuentro internacional auspiciado por ANEIS (Oporto, 2016) existió un simposium específico sobre estrategias desarrolladas en varios países (Portugal, México, España), en el que se abordaron los obstáculos a la creatividad del alumnado universitario (Morais, 2016), los precursores y condicionantes para el desempeño académico y profesional de los alumnos talentosos en la enseñanza superior (Manuel & Antunes, 2016), la atención a los alumnos ACIs que ingresan en la Universidad de Guadalajara (Zambrano, Betancourt & Valadez, 2016) o el perfil y las necesidades de los alumnos universitarios ACIs en la Universidad de Málaga (Fernández-Molina, 2016).

En España, el pionero en programas de mentorías para alumnado con ACIs fue sin duda el equipo de Artiles en la Universidad de La Palmas (Canarias) al desarrollar el Programa PREMUN (Artiles, Jiménez, Rodríguez & Díaz, 2003). También se han realizado experiencias en la Universidad de Jaén, la Universidad de Cádiz, o la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente las Universidades de La Laguna, con el programa TAGOROR (Herranz Torres et al., 2016), o de Málaga, con el proyecto programa MENTORAC (Fernández-Molina, Castro & Tomé, 2016; Fernández-Molina, 2014, Fernández-Molina et al., 2013) son las más conocidas por sus actividades de mentorazgo para ACIs.

3.2. Características de los programas de mentorías españoles

Aunque el papel de la Universidad en la orientación y tutorización del alumnado ha sido objeto de bastantes estudios y publicaciones, véase, por ejemplo, el monográfico de la Revista de Docencia Universitaria (REDU) coordinado por Lobato Fraile & Ilvento (2013) sobre tutorías y sistemas de apoyo a los estudiantes universitarios, no ocurre lo mismo con las experiencias de mentorías para alumnado ACIs desarrolladas por esas mismas Universidades. En primer lugar, no todas las Universidades cuentan con expertos en alta capacidad que puedan impulsar el desarrollo de estas iniciativas, no todas tienen establecidas relaciones con las administraciones educativas de las que depende la atención psicoeducativa al alumnado de enseñanza secundaria y bachillerato, y en tercer lugar, no todas cuentan con el suficiente apoyo de investigadores y grupos científicos que acepten participar como mentores. Además, resulta especialmente complicado encontrar información fiable acerca de las características, diseño, actividades desarrolladas, resultados, etc. de aquellos programas españoles que sí se desarrollan en algunas universidades, posiblemente porque, al igual que sucede en el panorama internacional, se investiga y se publica escasamente sobre los mismos.

La Asociación Española para superdotados y con talentos (AEST, 2016) informa en su página web de los convenios firmados con diferentes universidades españolas (Politécnica de Madrid, Pablo Olavide de Sevilla, Cádiz y Córdoba). El objetivo de estimular a los estudiantes ACIs y combatir la desmotivación y el fracaso escolar. Las actividades son variadas y consisten en asistir gratuitamente a las actividades que hacen las Universidades, como los cursos ceros y de formación científica, asistir como oyentes a cualquier Facultad o Escuela, utilizar las instalaciones y servicios, etc.

En la Tabla 1 presentamos una síntesis comparativa entre los programas de mentorías universitarias para ACIs más completos diseñados en España en la última década. En la sección 3.3 desarrollamos las características de uno de ellos, MENTORAC UMA, por ser el programa que más ediciones ha desarrollado, cuatro hasta la fecha, mayor número de estudiantes ha atendido, más talleres y actividades ha desarrollado, y más producción científica ha generado en los últimos años.

Tabla 1. *Comparación de los programas de mentorías universitarias españoles para ACIs.*

	PMU (2003) PREMUN (2007)	JAEN (2009)	MENTORAC (2011)	TAGOROR (2016)
Participantes	Alumnos ESO y Bachillerato	Alumnos de 3º y 4º ESO y Bachillerato	Alumnos de 3º y 4º Eso, Bachillerato y CFs	Adolescentes entre 14 y 16 años
Objetivos	Mejora educativa: pensamiento divergente, capacidades intra e interpersonales Atender áreas de interés	Motivarlos para que cursen una carrera	Atender necesidades Acercarlos al mundo científico y a la universidad	Ayudar al desarrollo ajustado de alumnos ACIs adolescentes.

Contexto	Convenio Marco entre Consejería de Educación y Universidad de la Laguna e Universidad de Las Palmas	Convenio entre Delegación de Educación y Universidad de Jaén	Proyecto de investigación	Programa
Actividades	Acceso a instalaciones Universidad Reuniones con el mentor Visitas prácticas Formación de mentores Evaluación	Talleres científicos	Talleres científicos Concurso de presentaciones Formación de mentores Evaluación	Reuniones personalizadas. Charlas ocasionales de otros profesionales. Evaluación mediante entrevistas
Coordinador	Artiles	Rayo Lombardo	Fernández-Molina	Borges del Rosal

El PMU (Artiles, Jiménez, Rodríguez & Díaz, 2003) se inserta como una medida más dentro de las estrategias de mejora dirigidas al alumnado ACIs que implementa el Gobierno canario, haciéndoles participar en mentorías universitarias. Está organizado en varias fases, y se basa en una metodología participativa por la que en el primer año se organizan grupos de trabajo de entre 4 y 5 componentes, que periódicamente acuden con un mentor distinto en reuniones de unas dos horas de duración, en las que pueden conocer el área científica del mentor, así como participar en algún experimento o clase. En el segundo año, los alumnos pueden elegir a sus mentores y en grupos de 1 a 3 escolares trabajan durante seis meses en retos intelectuales, mediante un contrato firmado entre ambas partes. En esta iniciativa se evalúa la satisfacción de los participantes recogiendo los tres aspectos que cambiarían y que no cambiarían del programa. Este programa pionero dio como resultado en 2007 el diseño del PREMUN, que se basa en cursos, talleres y conferencias impartidas por profesionales de prestigio, profesorado de secundaria e universitario, pero con temáticas ajenas al currículum escolar.

En la Universidad de Jaén se desarrolla un programa de mentorías dentro de las actuaciones que implementa el servicio de atención a alumnos con sobredotación y/o altas capacidades intelectuales que pone a disposición de sus estudiantes esta institución. En virtud a un convenio con la Delegación de Educación, se crea una Unidad de atención, en la que se organiza el programa de mentorías, y una guía de servicios y recomendaciones para la atención al alumnado ACIs (Infocoponline, 2010). La mentoría en este caso se hace mediante talleres científicos, cuyo objetivo principal es incentivar que estos alumnos cursen una carrera universitaria, dado el alto porcentaje de estudiantes ACIs que detectan que no acceden a los estudios superiores.

El TAGOROR (Herranz, Cadenas, Díaz & Borges del Rosal, 2016) es una ampliación del conocido programa extracurricular diseñado por el equipo de Borges en la Universidad de La Laguna. Consiste en la aplicación de mentoría individualizada y personalizada por parte de un mentor experto en unas áreas científicas determinadas y con características personales que facilitan la relación de mentoría con adolescentes. El objetivo es atender las necesidades educativas y socioemocionales de los alumnos que, tras asistir al programa general, requieren una atención adecuada a su nueva etapa vital, que ya no era posible cubrir en el programa general. Se desarrolla en sesiones semanales de tres horas de duración pero con flexibilidad suficiente para los estudiantes sean los verdaderos protagonistas y deciden qué temas quieren discutir. A esto se añaden charlas con otros especialistas de campos como el arte, la música, la informática, etc.

3.3. Mentorac Uma (2011–2016)

3.3.1. Origen, objetivos, participantes y primer diseño de actividades

MENTORAC UMA es un programa de enriquecimiento, diseñado en el marco de una línea de investigación sobre altas capacidades en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, coordinado y evaluado por especialistas de Psicología y Educación (Equipo Técnico o ET), basado en el uso de mentorías académicas y profesionales, realizadas por investigadores y profesores doctores de la Universidad de Málaga (UMA) (Equipo Mentor o EM), dirigido a "alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales (NEAE)" desde 3º ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) en adelante. El origen está, por un lado

en el Plan de Atención al Alumnado con NEAE por ACIs de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011-2013), y, por otro lado, en los intereses y la motivación por las ACIs de un grupo de profesionales de la Educación y la Psicología. Efectivamente, en 2011 se publica en Andalucía "El Plan de Detección e Identificación del Alumnado de ACIs" (Junta de Andalucía, 2011) con medidas educativas específicas. En el Objetivo 8 del Plan se lee: "Impulsar el desarrollo de actuaciones que complementen la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales apoyando las iniciativas de los centros educativos y de las entidades representativas de este alumnado" y una de las actuaciones que desarrolla el Plan dice así: "Colaboración con las Universidades Andaluzas para diseñar un programa de mentorías universitarias para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato".

Figura 3. Diseño de las actividades de Mentorac UMA (2011-2012).

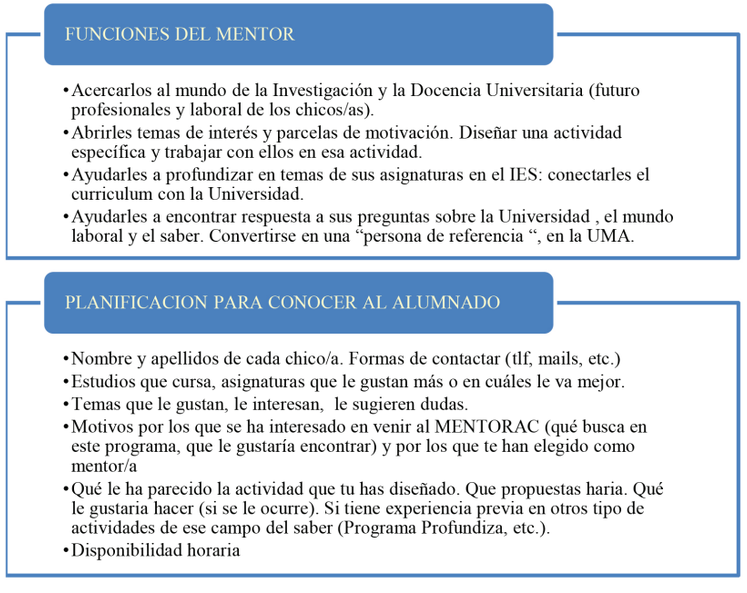
Primer Diseño de Actuaciones: ACTIVIDADES I MENTORAC UMA (2011-2012)
ACTIVIDAD 1: Reuniones informativas y negociaciones con Universidad, Delegación de Educación. Proyecto de investigación Plan propio UMA. Identificación y localización del alumnado destinatario en Institutos de Educación Secundaria (IES) de Málaga y su provincia. Cooperación con la Red de Orientación.
ACTIVIDAD 2: Estudio del diagnóstico y del perfil de altas capacidades intelectuales que tiene definido cada alumno/a para identificar sus características y por si fuese necesario realizar una evaluación complementaria. Cuestionario para Orientadores.
ACTIVIDAD 3: Análisis de las medidas de atención psicoeducativa de enriquecimiento que se estén realizando o planificando en el IES correspondiente en el que cursa estudios cada alumno/a. Cuestionario para Orientadores
ACTIVIDAD 4: Diseño y pasación de un Cuestionario de intereses científicos-tecnológicos para los alumnos/as
ACTIVIDAD 5: Selección y Formación de los profesores e investigadores universitarios participantes en el Programa en función de las necesidades e intereses científicos y personales de los alumnos con ACIs y en función de las actuaciones psicoeducativas de enriquecimiento que desarrollen en su IES. Creación del Equipo Mentor y primer diseño de la oferta de posibles actividades (seminarios, talleres, grupo de discusión, visitas, prácticas, trabajos de campo, experimentos de laboratorio, etc.)
ACTIVIDAD 6: Ciclo de trabajo Formativo-Informativo con los Mentores seleccionados en correspondencia con las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas y primera adscripción del alumnado a las actividades.
ACTIVIDAD 7: Publicidad y adscripción definitiva del alumnado a las diferentes actividades. Sistema de turnos y preferencias para garantizar que el alumnado pueda asistir a varias de ellas. Seguimiento y evaluación del proceso de cada taller.
ACTIVIDAD 8: Evaluación final: por parte del profesorado-mentor, por parte del alumnado, por parte de sus tutores y orientadores en el centro escolar, por parte de la familia. Creación de Cuestionario de seguimiento.
ACTIVIDAD 9: Revisión y reestructuración del Programa. Nueva captación de Mentores, nueva adscripción de alumnado.

Los objetivos de esta experiencia han sido los siguientes: a) responder a un problema y a una necesidad de la Comunidad Educativa de nuestro entorno; b) apoyar a la Administración Educativa responsable y competente en materia de atención a la diversidad del alumnado con altas capacidades; c) ayudar a resolver la carencia existente en nuestra Comunidad Autónoma y en nuestro país de experiencias válidas en este tipo de actuaciones de enriquecimiento elaborando un modelo de desarrollo y evaluación del proceso y de los resultados; d) proponer un modelo de mentorías universitarias colaborativo e inclusivo, que supere la tradicional separación curricular -extracurricular y que tenga como eje desarrollo integral del alumno o alumna, sus necesidades específicas y sus intereses; y, por último, e) proporcionar datos sobre la validez y eficacia del programa para facilitar su transferencia a otros entornos educativos y su aplicación y uso con criterios de calidad científica. Así, el programa está guiado por unos principios fundamentales: está concebido desde y para la atención educativa que ya reciben en el IES y/o en su familia; se basa en un modelo de enriquecimiento integrado (curricular-extracurricular) y centrado en las necesidades específicas de cada alumna o alumno. Además, se pretende que contemple todas las áreas de la persona, no sólo la cognitiva o académica y que además, beneficie especialmente a sectores menos favorecidos por circunstancias de género o por dificultades económicas: chicas adolescentes con ACIs; chicos/as adolescentes con ACIs de ambiente socieconómicos desfavorecidos. Para finalizar, el objetivo es que produzca efectos duraderos en la carrera universitaria y en el desarrollo profesional-laboral y salarial de este

alumnado, de forma que los efectos de las actividades previstas transciendan el ámbito escolar y se proyecten hacia el futuro en múltiples vías y contextos, como puede ser la captación de talentos para la propia Universidad, sea cual sea su sexo, sus circunstancias o su origen social.

Asimismo para este proyecto muy importante que este profesorado tuviera sensibilidad y experiencia hacia los temas educativos así como competencia didáctica para adaptarse al nivel y las necesidades de este alumnado. Por tanto, se exigió que el profesorado tuviera experiencia en Innovación Docente y/o actividades de divulgación y transferencia I+D en el campo científico, de cada una de las ramas y/o áreas de conocimiento. Se diseñaron las funciones y responsabilidades tanto del EM como del ET (figura 4).

Figura 4. Diseño de funciones y tareas para el EM.



3.3.2. Sensibilización y formación de los Mentores

En el diseño del programa uno de los aspectos más novedosos sin duda es la preocupación por incluir actividades previas a la celebración de los talleres en las que el ET formara y orientara al EM acerca de las necesidades específicas del alumnado ACIs. Para ello, los mentores acudían a un seminario formativo dividido en dos partes. La primera centrada en los mitos y estereotipos relacionados con las ACIs (cumplimentando y trabajando el Cuestionario de Mitos y Estereotipos sobre las ACIs, Fernández-Molina & Castro, 2013) así como el perfil y las necesidades del alumnado. La segunda parte estaba centrada en formación sobre herramientas psicopedagógicas que pudieran serles útiles a los mentores en el desarrollo de sus talleres y en la interacción con el alumnado asistente, trabajando la mediación cognitiva del aprendizaje fundamentalmente (Tabla 2).

Tabla 2. *Tópicos desarrollados en las sesiones de formación de los mentores.*

PREGUNTAS INICIALES	NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOSALUMNOS/AS ACIs	ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EFICACES CON ACIs
Pregunta 1: ¿cómo es el alumno ACIs que tengo delante? ¿perfil intelectual? ¿perfil afectivoemocional y social? ¿motivaciones, intereses, campos del saber?	Desarrollo de aprendizajes respetuosos con la manera personal de cada uno, que le permitan desarrollar su originalidad, motivación e interés personal	APRENDIZAJES POR DESCRUBRIMIENTO en lugar de una exposición oral del Mentor
Pregunta 2: ¿que necesita a nivel de conocimiento, de intereses, a nivel académico, de aprendizajes curriculares? ¿que necesita a nivel personal, emocional, social? ¿que le puedo ofrecer como mentor? ¿como atender sus necesidades de conocimiento, académicas, de aprendiza-	Técnicas y estrategias de pensamiento creativo Desarrollar capacidades de automotivación, perseverancia, control de impulsos y resistencia a la frustración Favorecer su propio ritmo de trabajo: tener autonomía y poder participar en la planificación y evaluación de las tareas Desarrollar capacidad expresivas Habilidades y estrategias para la mejora de las relaciones sociales Desarrollo de su curriculum escolar:Ampliar contenidos conceptuales para aprender; Suprimir contenidos adquiridos Actitudes, valores y normas hacia el respeto	ACTIVIDADES EN GRUPO COOPERATIVO en lugar de trabajo individual o independiente. Aunque, en función del perfil del alumno concreto, combinar con acciones individuales ACTIVIDADES POCO ESTRUCTURADAS O INCLUSO ABIERTAS, que tengan cierta autonomía en la planificación y en las decisiones a tomar FOMENTAR LAS PRODUCCIONES PERSONALES FLEXIBILIDAD EN LA DISTRIBUCION DE TAREAS Y EN EL USO

jes curriculares?	Valorar los contenidos más relacionados con sus intereses Aumentar el nivel de complejidad de las tareas Proporcionar materiales de manipulación y consulta Confiar en sus profesores, compartir sus ideas y dudas, ser respetado y comprendido	DE LOS RECURSOS VARIEDAD DE RECURSOS DIDÁCTICOS TECNICAS DE MEDIACION COGNITIVA: EL USO DE LA PREGUNTA.

3.3.3. Desarrollo y Evaluación del programa

Hasta la fecha se han diseñado, desarrollado y evaluado cuatro ediciones del programa, entre el curso académico 2011-2012 y el curso 2015-2016, la última de ellas se está aún implementando cuando se escribe este artículo e incluye a 25 mentores y más de doscientos alumnos. De hecho, los datos y resultados de la edición pasada aún se están procesando. En la tabla 3 se presentan las características de las dos primeras ediciones.

Tabla 3. Datos descriptivos de la I y II Edición MENTORAC UMA.

EDICION	**I MENTORAC** **Febrero-septiembre 2013**	**II MENTORAC** **Febrero-Septiembre 2014**
Nº de alumnos	42 alumnos 23 IES	87 alumnos 28 IES
Nº talleres y mentores	9 talleres 9 mentores	17 talleres 16 mentores
Curso del alumnado	43% 3º ESO (Educación Secundaria Obligatoria) 29% 4º ESO 17% 1º BACH (Bachillerato) 9% 2º BACH 2% CFGM (Ciclos formativos de grado medio)	44% 3º ESO 21% 4º ESO 22% 1º BACH 10% 2º BACH 1% CFGM
Perfil ACIs	89% evaluado 75% Sobredotación	72% evaluado 54% sobredotación
	18,7% Talento simple 6,3% Talento complejo	9,8% talento simple 22,9% Talento complejo 13% Sin datos

Actividades	Captación de mentores y selección Seminario de formación en ACIs y en mediación cognitiva del aprendizaje Jornada de inauguración (sesión para padres, sesión conjunta para chicos, encuentros dos a dos con los mentores) Ciclo de talleres I Concurso Mentorac. Entrega de premios Preparación II edición	Captación de mentores y selección. Seminario de formación en AACC y en mediación cognitiva del aprendizaje Jornada de inauguración (acompañamiento a los nuevos mediante tutoria de iguales, sesión para padres, Asamblea con mentores) Ciclo de talleres. Diario de mentorías Reuniones de coordinación II Concurso Mentorac. Premios. Concurso creación logo Asamblea valoración familias Preparación III edición

La evaluación del programa se realiza a través de un Cuestionario diseñado en tres versiones (Fernández-Molina, 2014; Fernández-Molina, Castro, García & Tomé, 2016) versión ET, versión EM y versión alumnos, en varios momentos temporales. Durante el transcurso de la sesión, el taller se evalúa in situ por parte de un miembro del ET que observa y registra la actividad, usando los indicadores recogidos en el Cuestionario. Al finalizar la sesión, tanto el alumnado participante como el mentor que la ha desarrollado, cumplimentan sus propios Cuestionarios. Por último, al finalizar el ciclo de talleres las familias son convocadas a una reunión en la que además de expresar sus demandas o sugerencias, se les pide la valoración del programa mediante una entrevista semiestructurada (Fernández-Molina, Castro, García & Tomé, 2016b). Este Cuestionario semiestructurado de Valoración para Familias MENTORAC-UMA, contiene ítems de escala likert y preguntas abiertas. Las variables analizadas en el cuestionario para familias fueron: a) satisfacción de los padres con el programa, que fue evaluada mediante tres dimensiones: valoración del acto de inauguración, satisfacción general con el programa, y propuestas de mejora respecto a la organización del programa; b) beneficios escolares que perciben en sus hijos después de la asistencia al programa como cambios en el rendimiento académico y gra-

do de confort personal del alumnado o cambios emocionales; c) nuevas aportaciones a las actividades del programa, es decir, propuestas de nuevos talleres para siguientes ediciones.

4. Conclusiones

La mentoría es una práctica educativa mundialmente conocida que, en su sentido más amplio, ha sido objeto de mucha literatura internacional en los más variados campos del saber humano desde la Psicología de los recursos humanos hasta la Filosofía o la Economía. Sin embargo, es muy escasa aún la investigación y las publicaciones sobre la mentoría específicamente aplicada a alumnado con altas capacidades intelectuales. Aunque existen experiencias en bastantes universidades, no suele ser frecuente que se publiquen estudios científicos sobre los programas de mentorías para ACIs, ni sobre el diseño, el modelo teórico de base, las caracteríscias de su implementación, o la evaluación de sus resultados a corto o medio plazo. Precisamente el diseño de actividades de mentorías sin un modelo teórico que las fundamenten y la escasez de tiempo y recursos para la evaluación de las mentorías, son las dos grandes dificultades a la hora de otorgar relevancia a estas experiencias, más allá de la satisfacción personal de los participantes.

De acuerdo con las tesis de Zieger, Stoeger & Vialle (2012) es necesario un punto de vista crítico sobre el estado actual de la investigación general sobre superdotación entre la comunidad científica, de manera que la evaluación de los programas, cualesquiera que sean, sea la norma y no la excepción, y en la que usemos otras medidas más allá del agradecimiento de los participantes, como puede ser la asignación aleatoria entre grupos controles y grupos de intervención en diseños pre-posttest longitudinales, que evalúen los efectos a corto y largo plazo. En la Universidad de Málaga llevamos cuatro años diseñando y evaluando MENTORAC UMA, un programa para alumnado de secundaria y bachillerato. Los primeros resultados son alentadores y además de recoger indicadores de satisfacción y efectos de los talleres en el alumnado, nos permiten identificar algunas variables importantes para que la verdadera relación de mentoría entre el mentor y el alumno se produzca.

Referencias

AEST (Asociación Española para superdotación y talento). Convenios con Universidades. Consultado el 17/03/2016 desde www.aest.es/laasociacion/convenios/index/html.es

Alonso, J.A., Renzulli, J. S., & Benito, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados*. Madrid: EOS.

Álvarez, B. (2002). Estrategias cognitivas para alumnos con altas capacidades intelectuales. Un estudio empírico: Programa DASE. *Bordon, 54*, 341-358.

Alvarez, Z., & López, E. (2010). La percepción paterna hacia actividades extracurriculares de alumnos de alta capacidad. *Faisca, 15*(17), 86-97.

Artiles, C., Jimenez, J., Rodríguez, C., & Díaz, G. (2003). *Las mentorías universitarias con el alumnado de altas capacidades*. Comunicación personal. Universidad de La Laguna.

Artiles, C., Jimenez, J., Rodríguez, C., & García, E. (2013). Necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de altas capacidades intelectuales: identificación e intervención temprana. *Revista de Psicología y Educación, 8*(2), 135-154.

Benito, Y. (1994). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnossuperdotados*. Salamanca: Amarú.

Bisland, A. (2001). Mentoring: an educational alternative for gifted students. *Gifted Child Today Magazine, 24*(4), 22-25.

Calero, M. D. (1995). *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención*. Pirámide: Madrid.

Casey, K., & Shore, B. (2000). Mentors´contributions to gifted adolescents´ affective, social and vocational development. *Roeper Review, 22*(4), 227-230.

Dai, D., Swanson, J., & Cheng, H. (2011). State of Research on Giftedness and Gifted Education: A Survey of Empirical studies published during 1998-2010 (april). *Gifted Child Quarterly, 55*(2), 126-138.

Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (2005). *Power Mentoring: How Successful Mentors and Proteges Get the Most Out of Their Relationships*. New york: Jossey-Bass.

Fernández-Molina, M. (2016, Mayo). *Perfil y necesidades de alumnos universitarios con altas capacidades en la Universidad de Málaga: datos iniciales*. Congreso Internacional ANEIS 2016, Oporto.

Fernández-Molina, M, Castro, S., García-Román, L., & Jiménez Jiménez, J. (2012). Diseño de un Programa de Mentorías Universitarias para alumnado con altas capacidades intelectuales (MentorAC-UMA). In *I Jornadas Internacionales sobre Panorámica de Intervención en Altas Capacidades Intelectuales*. Universidad de La Laguna, España.

Fernández-Molina, M. (2014, Octubre). Mentorac UMA: un modelo experimental de mentorías universitarias para ACC. Resultados 2012-2014. In *II Jornadas Nacionales sobre*

Altas Capacidades: Educación y Familia, celebradas en Centro de Profesorado de Málaga, España.

Fernández-Molina, M., Castro Zamudio, S., Tomé, D., & Martos Martín, A. (2016). Percepción y Grado de satisfacción familiar con el programa de Mentorías Universitarias para ACIs MENTORAC UMA 2013-2014. *Talincrea, 2*(2), 18-31.

Fernández-Molina, M., y otros (2013). Atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: Programa Mentorac en el Congreso Andaluz y Nacional de Orientación Educativa. In Diaz Pérez, C.P. y Ginés, J. (2013). *Educar y orientar en momentos de cambio. Buenas prácticas educativas y orientadoras*, 271-279.

Fernández-Molina, M., Castro Zamudio, S., & Tomé, D. (2016b). Valoración y seguimiento de talleres MENTORAC UMA. Grado de acuerdo entre Equipo Técnico y Mentor. Talincrea.

Freeman, J. (2005). Permissionto be gifted: how conceptions of giftedness can chane lives. In R. Stenberg & J. Davison (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 80-97). New York: Cambdrige University Press.

Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academicmotivation of gifted students: a self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly, 54*, 263-272.

Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies, 21*, 27-46.

Gubbins, E. J. (2014). Enrichment. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Criticalissues in gifted education* (2nd ed., pp. 221-234). Waco, TX: Prufrock Press.

Hebert, P., & Ollenchak, R. (2000). Mentors for Gifted Underachieving males: developingpotential and realizingpromise. *Gifted Child Quarterly, 44*, 196.

Hebert, P., & Speirs, K. (2000). University Mentors in the elementary classroom: supporting the intelectual, motivational and emotional needs of high-ability students. *Journal of the Education of the gifted, 24*(122), 122-148.

Herbert, P., & McBee, M. (2007). The impact of an under graduate honors program on gifted university students. *Gifted Chidl Quarterly, 51*(136), 136-151.

Hernández Torrano, D., & Gutiérrez Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación, 364*, 251-271.

Herranz Torres, N., Cadenas Borges, M., Díaz Hernández. M., & Borges del Rosal, A. (2016). Evaluación del Programa "TAGOROR" para adolescentes a partir de la valoración de los participantes. In *Libro de Actas de las I Jornadas Internacionales sobre superdotación y estudio del talento* (p. 175). Universidad de Murcia.

Hertzog, N., & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents´perspectives on the learnig needs of their gifted children. *Roeper Review, 26*(2), 96-104.

Hudson, P. (2013). Mentoring as profesional development: growth for both´mentor and mentee. *Professional Development in Education, 39*(5), 771-783.

Infocoponline (2010). *La UJA crea un servicio pionero de atención a alumnos con sobredotación y/o altas capacidades intelectuales*. Retrieved in 03/05/2011 in www.infocoponline.es

Johnsen, S., & Ryser, G. (1996) Anoverview of effectivepracticeswithgiftedstudents in general-educactionsettings. *Journal of the education of the gifted, 19*(4), 379-404.

Little, C., Kearney, K., & Britner, P. (2010). Student´s self-concept and perceptions of mentoring relationships in a summer mentorship program for talented adolescents. *Roeper Review, 32*(3), 189-199.

Lobato Fraile, C. L., & Ilvento, M. C. (2013). Tutorías y sistema de orientación y apoyo a los estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(2), 17-195.

Manuel, M., & Antunes, A. (2016, Mayo). *Alunos de merito no ensino superior: tracos, percursos e condicionantes do desempenho e profissional*. In Congreso Internacional ANEIS 2016, Oporto.

Martínez I Torres, M. (2008). Orientaciones para familias de alumnos/as con altas capacidades intelectuales. In *Actas de las I Jornadas de padres con alumnos con altas capacidades* (pp. 14-25). Universidad de Murcia.

Mathews, M. (2004) Leadership educaction for gifted and talented youth: a review of the literature. *Journal for the Education of the gifted, 28*(77), 77-113.

McCoach, D. B., Gubbins, E. J., Foreman, J., Rubenstein, L. D., & Rambo-Hernandez, K. E. (2014). Evaluating the efficacy of using pre differentiated and enriched mathematics curriculum for grade 3 students: A multisite cluster-randomized trial. *Gifted Child Quarterly, 58*, 272-286.

Morawska , A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly, 53*, 163-173.

Morais, F. (2016, Mayo). *Perceções de obstáculos à criatividade em alunos universitários: um estudo em função do género*. In Congreso Internacional ANEIS 2016, Oporto.

Noble, K. D., Childers, S. A., & Vaughan, R. C. (2008). A place to be celebrated and understood the impact of early university entrance from parents`s points of view. *Gifted Child Quarterly, 52*, 256-268.

Perez, L. (2003): ¿Atiende el sistema educativo las necesidades del alumnado más capaz?. *Revista Aula de Innovación Educativa, 125*, 68-73.

Pomar Rojo, C., Díaz Fernández, O., & Fernández Barreiros, M. (2006). Programas de enriquecimiento: más allá del desarrollo intelectual. La experiencia de ASAC-Galicia. *Faisca, 11*(13), 98-108.

Prieto, M.D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad de lossuperdotados*. Málaga: Ediciones Aljibe.
Renzulli, J. S. (2007). The Renzulli Learning System: A technology based application of the Schoolwide Enrichment Model. *News and Science,16*, 42-44.
Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2003). The schoolwide enrichment triad model: Developing creative and productive giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed., pp. 184-203). Boston: Allyn& Bacon.
Rodríguez Naveiras, E. (2010). *PROFUNDO: un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades*. Tesis Doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
Siegle, D., & McCoach, D. B. (2013). Under achieving gifted students. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 377-387). New York: Routledge.
Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers. *Gifted Child Quarterly, 58*, 35-50.
Wilson, H. E., Siegle, D., McCoach, D. B., Little, C. A., & Reis, S. M. (2014). A model of academic self-concept: Perceived difficulty and social comparison among academically accelerated secondary school students enrolled in advanced course work. *Gifted Child Quarterly, 58*, 111-126.
Wood, S. (2010) . Best practices in counseling the gifted in schools: Whta`s really happening? *Gifted Child Quarterly, 54*(42), 42-58.
Zambrano, R., Betancourt, J., & Valadez, M. D. (2016, Mayo). *Atención a alumnos con altas capacidades intelectuales que ingresan al centro universitario de ciencias de la salud, de la Universidad de Guadalajara, México*. Congreso Internacional ANEIS 2016, Oporto.
Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. STerberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conception of Giftedness* (pp. 411-436). New York: Cambridge University Press.
Ziegler, A., & Phillipson, S. (2012). Towards a systematic theory of giftedness. *High Ability Studies, 23*(1), 3-30.
Ziegler, A., & Stoeger, H. (2008). A learning oriented subjetive action space as an indicator of giftedness. *Psychology Science Quarterly, 50*, 222-236.
Ziegler, A., Stoeger, H. &Vialle, W. (2012). Giftedness and gifted education: the need for a paradogm change. *Gifted Chidl Quarterly, 56*(4), 194-197.
Ziegler, A., & Stoeger, H. (2004). Identification based on ENTER within the conceptual frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science, 46*, 324-342.

PERFIL Y NECESIDADES DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS CON ALTAS CAPACIDADES EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. DATOS INICIALES

Milagros Fernández-Molina
Facultad de Ciencias de la Educación –
Universidad de Málaga | España

Resumen

La investigación sobre la presencia en la Universidad de alumnos con altas capacidades intelectuales es muy escasa, constituyendo un tema de estudio de importante proyección. Apenas hay publicaciones o informes sobre el acceso a los estudios superiores del alumnado con alta capacidad, el perfil personal e intelectual que presenta, las necesidades que tiene durante su trayectoria universitaria, la tasa de éxito o de abandono en los estudios universitarios que elige, etc. En este trabajo se presentan datos iniciales acerca del perfil y las necesidades de un grupo de estudiantes con altas capacidades intelectuales que accedieron, entre 2011 y 2015, en su etapa preuniversitaria al proyecto programa Mentorac UMA y a los que se les hizo seguimiento tras su acceso a nuestra universidad. Los primeros datos que hemos extraído nos describen la edad, perfil y estudios previos desde los que entran en la universidad, el tipo de carrera que eligen, las dificultades que han experimentado, las necesidades que plantean y la satisfacción general con su ingreso en estos estudios.
Palabras clave: Altas capacidades, Universidad, Adaptación a la Universidad

Abstract

Research about gifted or high abilities students in University is still low but it is an important research topic. There are not enough studies about entrance toUniversity of gifted students, their personal or intelectual profile, specific needs during their academic career, or their academic failure or sucess in studies which they have chosen, etc. In this paper, we present initial results about gifted students who acceded between 2011 and 2015 in MENTORAC project. They were evaluated during their entrance to University of Malaga. First results show the profile and previous studies which they did be foretheir entrance to University, the type of degrees they decided to study, the difficulties they have experienced, the needs they have had and, finally, their global satisfaction with their entrance to university studies.
Keywords: Gifted students, high abilities students, University, Entrance to Univesity.

1. Introduccion

La presencia de estudiantes con altas capacidades intelectuales (ACIS) en la Universidad ha sido escasamente estudiada y también son pocos los estudios que se preocupan por recoger la percepción de los propios chicos y chicas con ACIS. En España, por ejemplo, no conocemos investigaciones al respecto. Mendaglio (2013) estudia la transición a la Universidad y las experiencias de orientación realizadas con estudiantes ACISque tenían serias dificultades de adaptación el primer año de universidad manifestadas por fracaso académico.Este autor destaca la poca investigación empírica al respecto ysólo encuentra dos estudios que tratan el tema, aunque lo hacen de manera tangencial (Smith, 2006; Peterson & Duncan, 2009). Por ejemplo, Peterson & Duncan (2009) señalan que los participantes en su investigación reconocen que las transiciones educativas, como el ingreso a la Universidad, tuvieron más influencia en su desarrollo personal que otros sucesos vitales, como los cambios en la estructura familiarcomo, por ejemplo, el divorcio de sus padres. Smith (2006) señala, por otro lado, que los estudiantes ACIS con pérdida de rendimiento tienen mayor probabilidad de abandonar la primera facultad a la que acceden.

Aunque haya pocos trabajos específicamente centrados en analizar las características, necesidades, dificultades, trayectoria académica y desarrollo profesional de los estudiantes ACIS que ingresan en los estudios superiores, podemos observar que sí se ha tratado el tema a través de tópicos o aspectos relacionados, como la creatividad (Willings, 1985). Por ejemplo, hay autores que han analizado el ingreso temprano en la Universidad como una de las consecuencias de la flexibilización curricular realizada en algún periodo de la escolaridad obligatoria del alumno ACIS (Janos& Robinson, 1985; Gregory &March, 1985) y en algunos casos, les interesa recogerespecialmente el punto de vista de los padres (Noble, Childers&Vaughan, 2008). Otros estudios presentan diferentes iniciativas realizadas en la Universidad para este alumnado, como los programas de verano u otras intervenciones educativas,como las mentorías universitarias (Scruggs&Cohn, 1983; Fernández-Molina, Castro, García& Tomé, 2016). También alguna publicación destaca el papel de la Universidad en la formación de aquel profesorado que debe atender a estos estudiantes(Eriksson, Weber & Kirsch, 2012; Whitton, 2006).

Algunas Universidades tienen desarrollados programas de ingreso temprano como la Universidad de Washington (Noble et al., 2007; Noble, Childers&Vaughan, 2008) o la Universidad de Vancouver (Danylchuk, 2010). Los principales temas incluidos en estos programas son las demandas a las que se enfrentan los universitarios ACIS durante el primer año de sus estudios y, fundamentalmente, las que tienen que ver con su rendimiento académico. Así, Mendaglio (2010) y Marsh et al. (1995) han desarrollado modelos explicativos de la relación entre inteligencia, esfuerzo y rendimiento como elementos afectivos-cognitivos necesarios para la adecuada y exitosa transición universitaria de este alumnado.

En este trabajo presentamos un estudio exploratorio descriptivo cuyo objetivo principal es aportar datos iniciales sobre el perfil y las necesidades de los estudiantes con altas capacidades intelectuales que acceden a la Universidad de Málaga (España), recogiendo la percepción de los propios interesados.

2. Metodo

Participantes

Los participantes en este trabajo son un grupo de once estudiantes con altas capacidades intelectualesque accedieron, entre 2011 y 2015, en su etapa

preuniversitaria, al proyecto programa Mentorac UMA (Programa de mentorías universitarias para altas capacidades intelectuales) (Fernández-Molina, Castro, García & Tomé, 2016; Fernández-Molina, 2014) y con los que se contactó,durante el curso 2015-2016, mediante un seguimiento informado tras su acceso a la Universidad de Málaga.

Instrumentos

Para la recogida de datos se diseñó una Encuesta semiestructurada ad hoc para estudio exploratorio que fue implementada a través de una plataforma moodle de la propia Universidad (Tabla 1) y que los estudiantes respondían de forma individual y anónima.

Tabla 1. *Encuesta sobre perfil y necesidades del alumnado universitario con ACIS*

1. *Perfil*
1.1 ¿Eres estudiante actualmente matriculado en la Universidad de Málaga?
1.2 ¿Estás evaluado/diagnosticado con altas capacidades intelectuales en alguno de sus tipos?
1.3 ¿Cómo te enteraste que tenías alta capacidad?
1.4 ¿Sabes el tipo de perfil de alta capacidades que tienes?
1.5 Señala el perfil de alta capacidad que tienes
2. Proceso de Ingreso en la Universidad de Málaga
2.1 ¿En qué curso te encuentras matriculado actualmente? Si tienes asignaturas de varios cursos, marca el curso más alto en el que te hayas matriculado.
2.2 ¿En cuál de las siguientes ramas o áreas estás realizando tu carrera?
2.3 Cuando entraste en la Universidad, ¿tuviste que comentar, contar o especificar que tenías alta capacidad? Por ejemplo, al matricularte, al pedir una beca, etc.
2.4Comenta cuándo y porqué tuviste que decir en la Universidad que tenías altas capacidades.
2.5¿Crees que has tenido un proceso de ingreso y adaptación a la Universidad positivo y adecuado?
2.6¿Crees que hubieras necesitado algún tipo de orientación o ayuda durante tus primeros meses en la Universidad?
2.7Explica qué hubieras necesitado esos primeros meses
2.8 ¿Qué aspectos, situaciones, elementos, etc. de la Universidad o de tu carrera te han resultado más complejos, más difíciles, más problemáticos?
2.9 ¿Conoces a compañeros de tu carrera o de otras carreras que tengan alta capacidad?
2.10 ¿Tus compañeros de clase o carrera saben que tienes alta capacidad? ¿Lo has contado a algún compañero de la carrera?
2.11 Si has decidido no contarlo, ¿podrías explicar brevemente porqué has preferido no hacerlo?
2.12¿Crees o sabes si alguno de tus profesores de este año o de los que has tenido en la carrera conoce que tienes altas capacidades? ¿Cómo lo supieron?
2.13 Del 1 al 5, ¿cómo valorarías tu satisfacción general con tu estancia en la Universidad?
3. Percepción sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje en la UMA
3.1 De la siguiente lista, elige qué aspectos crees que te hubieran ayudado a tener un mejor proceso de adaptación universitario, a estar más satisfecho con tus estudios y tu estancia en la Universidad.
3.2 ¿Has aprobado todas las asignaturas del cuatrimestre pasado?
3.3 ¿Cuántas asignaturas has suspendido en el cuatrimestre pasado?
3.4 Marca la nota más alta que hayas alcanzado en las asignaturas que has tenido
3.5 Señala del 1 al 5 en qué medida los profesores de la carrera utilizan estas estrategias: aprendizaje por descubrimiento, actividades en grupos cooperativos, actividades poco estructuradas, realización de producciones originales y creativas, flexibilidad en las tareas, tiempos, etc., variedad de recursos.
4. *Percepción sobre Servicios Universitarios especializado en altas capacidades*
4.1 ¿Crees necesario que la UMA ofrezca un servicio que atienda las necesidades del alumnado con altas capacidades?
4.2 Si laUMA implantara un servicio para altas capacidades, ¿acudirías a él en busca de ayuda? ¿te parecería útil?
4.3 ¿Sobre qué consultarías o sobre qué crees que pedirías ayuda?

Procedimiento

Se contactó con los estudiantes mediante los correos electrónicos y/o los teléfonos aportados por ellos mismos para contactar con los investigadores, y autorizados por sus familias, y se les solicitó su colaboración voluntaria e informada en la cumplimentación de la encuesta, al finalizar el primer cuatrimestre de sus estudios. De los 33 estudiantes que ingresaron en la Universidad procedentes del proyecto programa Mentorac, 13 (40%) pudieron ser contactados en la UMA y 11 (85%) accedieron a responder finalmente la encuesta.

Resultados

Los resultados se presentan estructurados en varios apartados. En primer lugar se presentan los datos relativos al perfil de acceso a la UMA: diagnóstico de ACIS y autoconocimiento acerca de su perfil de ACIS. En segundo lugar se presentan los datos relativos al proceso de ingreso en la UMA: titulación elegida, comunicación de las ACIS en el contexto universitario, y necesidades durante los primeros meses de estancia en la Universidad. En tercer lugar, reflejamos los datos obtenidos acerca de la percepción que tienen los estudiantes sobre ciertas características del proceso de enseñanza -aprendizaje experimentado en la UMA: rendimiento académico, necesidades educativas específicas, metodologías didácticas del profesorado universitario y retos y dificultades encontradas. Para terminar, aportamos los resultados sobre la percepción que tienen ellos acerca de la necesidad de un Servicio específico especializado en atenderlos dentro de la UMA.

Perfil de alta capacidad

Todos los encuestados estaban en el momento del estudio matriculados en la UMA y el 100% había sido evaluado en algún momento de su escolaridad obligatoria para la detección de alta capacidad, teniendo en su poder un diagnóstico ACIS emitido o bien por el Orientador/a de su instituto o por un gabinete de psicología privado. El 63,6% tuvo conocimiento de sus altas capacidades gracias a la evaluación que le gestionaron o bien sus padres, de forma particular, o bien en la escuela. El 18,2% se enteró porque se lo comunicaron familiares o amigos y en un único caso se produjo gracias a un reportaje en la televisión y a la evaluación online que facilita la asociación MENSA.

El 55% de los estudiantes dice conocer su perfil de alta capacidad, pero el 45% restante desconoce el perfil intelectual que figura en su diagnóstico o expediente. De los que dicen saber cuál es su perfil, el 36% señala que es sobredotación y el 18% talento complejo. Hay un 45% que dice "sin especificar".

Proceso de ingreso en la UMA

El 55% de los estudiantes cursaba 1º de carrera mientras que el 45% estaba en 2º curso cuando se recogieron los datos. Las titulaciones preferidas por estos estudiantes cuando tuvieron que acceder a la UMA fueron Ingenierías (45% de ellos) y Ciencias (36%). El resto eligió cursar Ciencias de la Salud (Medicina, 9%) u otras carreras (9%).

El 100% de los encuestados dice que durante la tramitación de su ingreso en la UMA (periodo de preinscripción, matriculación, solicitud de beca, etc.) no tuvo nunca que comunicar oficialmente a ningún organismo o servicio la circunstancia de tener ACIS, aunque un 18,2% señala que más adelante sí lo hizo. Para el 64% el ingreso en la UMA fue adecuado y positivo aunque para el 36% no lo fue. El 55% señala que no sintió la necesidad de ayuda ni apoyo en el mismo momento de ingresaren la UMA pero, en cambio, un 45% reconoce que hubiera necesitado ayuda.

En la Tabla 2 se muestran los resultados referidos al conocimiento que según estos estudiantes existía en el entorno universitario sobre sus altas capacidades. Los alumnos que reconocen no haber hablado con sus compañeros acerca de las altas capacidades explican sus motivaciones. Para el 45,4%, el motivo principal era "*prefiero evitarlo debido a experiencias negativas anteriores*" o "*por miedo a los prejuicios*". Para el27,3%, "*no ha salido el tema, no ha habido ocasión*". Sólo un caso (9%) dijo que "*yo mismo no tengo mucha información sobre mis altas capacidades*".

De entre el 23% de estudiantes que reconocen que algún profesor/a universitario es conocedor de su situación, el 45,4% lo sabe porque fueron mentores del proyecto programa MENTORAC UMA. En un caso el estudiante verbaliza sus sospechas que "*posiblemente lo sepan porque esté reflejado en mi expediente*".

Tabla 2. *Descriptivos acerca del Conocimiento de las altas capacidades en el entorno universitario, según la percepción de los estudiantes ACIS.*

	SI	NO
Los compañeros de clase saben algo acerca de tus ACIS	18%	82%
Has contado a algún compañero de carrera que tienes ACIS	64%	36%
Conoces a otros compañeros con ACIS	73%	27%
Sabes si algún profesor conoce tus ACIS	27%	73%

Cuando se les preguntó si habían experimentadoalgún tipo de necesidad una vez que ya habían entrado en la UMA y durante los primeros mese-

sen las aulas, la mayoría (72,7%) dijo que sí. Señalan, por un lado, haber tenido la necesidad de unaguía y asesoramiento inicial para conocer las nuevas exigencias de la vida universitaria como, por ejemplo, el ritmo de trabajo, la cantidad de esfuerzo requerida, la obligatoriedad de asistencia o de entrega de trabajos, etc.,así como haber tenido más facilidad para realizar aprendizajes básicos introductorios, es decir, haber realizado algún curso tipo "curso cero". Por otro lado, mencionaron que les hubiera gustado que la UMA estuviera mejor adaptada a las altas capacidades de sus alumnos. Les hubiera gustado recibir mayor atención a sus talentos, mayor atención personal y tener la oportunidad de asistir a charlas, conferencias, o actividades específicamente pensadas y destinadas a este colectivo de estudiantes.

Los aspectos más difíciles de superar en su proceso de adaptación a la UMA quedan recogidos en la Tabla 3. Como se observa, la mayoría de los aspectos mencionados tienen que ver con la metodología del profesorado en las clases.

Tabla 3. *Principales dificultades y retos del alumnado ACIS en su proceso de adaptación a la UMA.*

	Porcentaje
Clases aburridas, ritmo lento, monotonía, asignaturas de memoria, poca conexión con la realidad	36,4%
Excesivo número de alumnos por aula	18,2%
Método de evaluación contradictorio	18,2%
Adaptación a los horarios	9%
Trabajos en grupo mal organizados	9%
Excesiva carga de trabajo: entregas muy próximas en el tiempo	9%

Percepción sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje en la UMA

En cuanto al rendimiento académico en sus estudios, la satisfacción general es de 4 en una escala entre 1 y 5 puntos. El 64% dice tener todas las asignaturas aprobadas mientras que el 36% dice que no. La media de asignaturas aprobadas es de 5 materias. Y la media de asignaturas suspensas es de 2 materias.

Los estudiantes evaluaron en qué medida siguen teniendo necesidades educativas específicas en su etapa universitaria. En la Tabla 4 se muestran los porcentajes de respuesta. Como vemos, el porcentaje más alto se concentra en dos de ellas: primero, desarrollo de las capacidades de automotivación, perseverancia, control de impulsos y resistencia a la frustración, y segundo, capacidad para favorecer mi propio ritmo de trabajo, es decir, poder tener autonomía y participar en la planificación y evaluación de las tareas.

Tabla 4. *Percepción de los tipos de necesidades educativas específicas que tienen durante su periodo universitario.*

Tipos de necesidades educativas específicas para ACIS	Porcentaje
Desarrollo de aprendizajes respetuosos con mi manera personal de aprender	9%
Uso de técnicas y estrategias que fomenten el pensamiento creativo	9%
Desarrollo de capacidades de automotivación, perseverancia, control de impulsos y resistencia a la frustración	18%
Favorecer mi propio ritmo de trabajo: poder tener autonomía y participar en la planificación y evaluación de las tareas	18%
Ampliar contenidos conceptuales	9%
Revisión de los temarios y supresión o no exigencia de contenidos ya adquiridos	9%
Valoración de los contenidos más relacionados con mis intereses y adapten el temario a lo que coincida con mi interés	9%
Proporcionar materiales de manipulación y consulta	18%

Los estudiantes también fueron preguntados sobre si las metodologías didácticas que sabemos que son apropiadas para alumnado con ACIS eran usadas en la UMA por el profesorado. Se usó una escala Likert de 5 puntos que iba desde "nunca" a "siempre". La media más alta la dieron al uso de recursos variados (M=3,7), seguida de uso aprendizajes basados en grupos cooperativos (M=3) y actividades poco estructuradas (M=3). En cambio, las metodologías menos utilizadas por los docentes, según estos alumnos,-fueron el uso de actividades por descubrimiento (M=2,5) y la flexibilidad en las propuestas de tareas, uso de espacios, tiempos, etc. (M=2,5).

Percepción sobre Servicios Universitarios especializados en altas capacidades

El 64% de los estudiantes universitarios ACIS considera necesario un servicio específico para atenderlos. Además, aunque un 36% no lo conside-

ra necesario y no lo reclamaría, sin embargo, el 91% dice que si existiera, lo usaría sin duda. El 9% restante no lo usaría.

Preguntados para que usarían el citado Servicio, los estudiantes señalaron los siguientes motivos de consulta. Primero,para obtener orientación académica, es decir, para cambiar en la forma de superar las asignaturas y ser capaz de tener éxito en los estudios, paraaprender a gestionar mejor sus capacidades cognitivas y creativas, en concreto, a saber cómo aplicar las ACIS a la carrera o a la profesión elegida. En segundo lugar, para recibir ayuda con todos los aspectos relacionados con el usodel Campus Virtual. En tercer lugar, para que alguien los ayudara a buscar información, programas, becas específicas para ACIS. Por último, para recibir orientación sobre las salidas profesionales de sus estudios.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era proporcionar algunos datos iniciales exploratorios que nos permitan empezar a conocer las características, el perfil intelectual, las necesidades educativas y personales, y los retos del proceso de adaptación y desarrollo de la carrera universitaria de los estudiantes con altas capacidades que ingresan en la Universidad de Málaga.

La primera conclusión tiene que ver con la dificultad para la localización y el seguimiento del alumnado ACIS en la Universidad y, por tanto, para la realización de este tipo de estudios. Incluso a pesar de haber tenido la facilidad de conocerlos, dado su paso por el programa de mentorías que se desarrolla en la UMA para alumnado preuniversitario, ha resultado muy difícil conseguir una muestra suficientemente representativa. De los 33 participantes en MENTORAC que ingresaron en la Universidad, únicamente conseguimos contactar con un 40% y de ellos, participaron en el estudio el 84,6%. Claro está que algunos de los aspirantes a entrar en la Universidad no lo hicieron en la UMA al preferir otros centros, pero tenemos constancia de la mayoría optaron por quedarse en la UMA. Habrá que profundizar en los motivos de la "pérdida" de estos estudiantes entre el conjunto del alumnado universitario ya que, entre los que conseguimos contactar, la tasa de respuesta fue muy alta. Al mismo tiempo hemos constatado bastante dificultad para que se impliquen o cooperen con actuaciones destinadas a ellos, como era el caso de este estudio, de forma que hubo que enviarles varios recordatorios de que la encuesta estaba abierta. Este aspecto no resulta sorprendente a un profesor universitario ya que es bastante frecuente el hecho de que nuestro alumnado participe muy poco en cuestionarios on line como las que se hacen para la evaluación de la calidad de las titulaciones, por ejemplo, si no es en el contexto de una asignatura obligatoria de la que van a ser evaluados.

Los primeros datos encontrados sobre el perfil de alta capacidad, la elección de carrera y el rendimiento académico son bastante coherentes con lo que sabemos sobre el alumnado con ACIS. La mayoría de ellos saben que tienen ACIS aunque es llamativo y hasta preocupante la tasa de chicos que no conocen detalles de su perfil intelectual, incluso en aquellos que dicen tener más información. Hemos encontrado que existe un mayor porcentaje de sobredotación, que eligen carreras técnicas o de ciencias puras y su rendimiento es adecuado. Además, estos resultados desmontan mitos respecto al fracaso o abandono temprano de los estudios superiores en esta población. Aunque es cierto que estos datos hay que tomarlos con precaución, dado el número de participantes, sí marcan una tendencia sobre la realidad de los estudiantes universitarios ACIS que habrá que seguir investigando.

Por otro lado, la integración en la Universidad y su percepción de los aspectos más complejos del acceso a los estudios universitarios es bastante parecida o similar a la que podemos encontrar en el resto de estudiantes, aunque resultan muy interesantes sus opiniones acerca de sus necesidades específicas y sobre las metodología didácticas que utiliza el profesorado universitario, que hasta la fecha apenas ha sido formado en las necesidades de atención a la diversidad de su alumnado y, menos aún, en el caso de la alta capacidad. Seguramente el profesorado necesite mayor sensibilización y formación en las metodologías adecuadas que puede usar con estos estudiantes para que, aprovechando las buenas condiciones que el contexto universitario podría ofrecer a estos alumnos, se aliente, potencie y alimente su talento. Por otro lado, habrá que investigar más sobre los miedos y reticencias que muestran algunos de estos alumnos acerca de cómo los verán los demás ya que puede ser una variable de riesgo de cara a la integración social y el bienestar emocional de estos chicos.

Hemos encontrado bastante unanimidad sobre el servicio específico para alumnado ACIS. La mayoría dice que lo usaría si existiera y además tie-

ne bastante claro el tipo de consultas que realizaría. Esto constituye una llamada de atención clarísima hacia las autoridades académicas universitarias. Es necesario atender en la Universidad a este alumnado y hay que formar al profesorado.

Referências Bibliográficas

Danylchuk, D. L. (2010). The importance of global awareness in an early entrance to university program. *Gifted Education International, 27*, 63–80.

Eriksson,G., Weber, Ch., & Kirsch, L. (2012). A comprehensive plan for differentiating the training of teachers of the gifted online at the state, district and university levels in Florida, USA. *Gifted Education International, 28*(1), 41–57.

Fernández-Molina, M., Castro, S., García Román, D., & Jiménez, J. (2012). *Diseño de un Programa de Mentorías Universitarias para alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (MENTORAC UMA).* En I Jornadas sobre Panorámica de Intervención en Alta Capacidades. Universidad de La Laguna, España.

Fernández-Molina, M. (2014). *Mentorac UMA: un modelo experimental de mentorías universitarias para ACC. Resultados 2012-2014.* En II Jornadas Nacionales sobre Altas Capacidades: Educación y Familia. Centro de profesorado de Málaga, España.

Fernández-Molina, M., Tomé, D., & Castro Zamudio, S. (2016). Valoración y seguimiento de talleres Mentorac UMA. Grado de acuerdo entre Equipo Técnico y Mentor. *Talincrea*, *2*(2), 1-17.

Gregory, E., & March, E. (1985). Early entrance program at California State University. *Gifted Child Quarterly, 29*(2), 83-86.

Janos, P., & 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.

Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: the big fish strikes again. *American and Educational Research Journal, 32*(2), 285-319.

Mendaglio, S. (2010). Anxiety in gifted students. In J. C. Cassady (Ed.) *Anxiety in schools* (pp. 153-176). New York: Peter Lang Publishing.

Mendaglio, S. (2013) Gifted students´ transition to university. *Gifted Education International, 29*(1), 3-12.

Noble, K. D., Vaughan, R. C., Chan, Ch., Childers, S., Chow, B., Federow, A., & Hughes, S. (2007). Love and work. The legaly of early university entrance. *Gifted Child Quarterly, 51*(82), 152-166.

Noble, K. D., Childers, S. A., & Vaughan, R. C. (2008). A place to be celebrated and understood. The impact to early university entrance from parents´ points of view. *Gifted Child Quarterly, 52*(3), 256-268.

Peterson, J. S., & Duncan, K. C.(2009). A longitudinal study of negative live events, stress, and school experiences of gifted Young. *Gifted Child Quartlery, 53*, 34-49.

Scruggs., Th. E., & Cohn, S. J. (1983). A University-Based Summer Program for a Highly Able but Poorly Achieving Indian Child. *Gifted Child Quarterly, 27*, 90-93.

Smith, J. S. (2006). Examining the long term impact of achievement loss during the transition to high school. *Journal of Secondary Gifted Education, 17*, 211-221.

Whitton, D. (2006). The training of teachers of gifted students in Universities in Australia. *Gifted Education International, 21*, 190-200.

Willings, D. (1985). The gifted at University. *Gifted Education International, 3*(1), 24-31.

LA ENSEÑANZA A DISTANCIA: POSIBILIDADES PARA LA ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA DE LOS ALUMNOS DE ALTA CAPACIDAD EN LA ESCUELA Y LA FAMÍLIA[1]

Javier Tourón[a] & Marta Tourón[b]

[a]Universidad de Navarra & [b]CTY España | Espanha

Resumen

En el presente trabajo se presentan una serie de reflexiones en torno al papel de la enseñanza a distancia y su papel en la instrucción y aprendizaje de los alumnos. Aunque las consideraciones se han realizado con las necesidades de los alumnos de alta capacidad en mente, nuestro propósito ha sido generalizar las posibilidades de la diversificación y flexibilización del currículo para cualquier alumno, sea o no de alta capacidad.

Es cierto que los alumnos más capaces presentan unas peculiaridades respecto a su aprendizaje que son bastante obvias, pero no lo es menos que si atendemos a los principios que deben regir el proceso de enseñanza –aprendizaje, todos los alumnos deberían beneficiarse del aprendizaje al propio ritmo, la evaluación frecuente, la enseñanza prescriptiva, etc. Características todas ellas de una buena enseñanza. Quizá por ello es justo afirmar que cuando se aborda con seriedad la enseñanza de los alumnos más capaces, toda la escuela sale beneficiada.

[1] Este artigo foi originalmente publicado na Revista Española de Pedagogia, tendo sido obtida a autorização para a sua republicação na Revista Sobredotação, ampliando a sua difusão nos países de língua portuguesa.

Termina el trabajo con algunas consideraciones especificas al modelo de ense**ñanza a distancia que se sigue en CTY España, C***harter Member* de *Johns Hopkins Center for Talented Youth Internacional*, un centro de referencia mundial en la atención a los alumnos de alta capacidad.
Descriptores: Educación a distancia, desarrollo del talento, diversidad en el aula, flexibilidad curricular.

Summary

In this paper a number of ideas related to distance education and its role in teaching and learning are considered. Although these considerations have been made thinking principally of highly able students, our aim has been to generalize the possibilities of diversification and flexibility in the curriculum for any student be they highly able or not.

It is true that the most capable students present special characteristics as regards the way they learn, as is obvious, but no less so is that, if we attend the principals which govern the teaching-learning process, all of the students should benefit from learning at their own pace, frequent evaluation, prescriptive teaching, etc. All of these being characteristics of good teaching. Perhaps, for this reason, it would be just to state that when teaching highly able students is taken seriously, all the school is benefited.

The paper ends with some specific considerations on the distance education model which is followed in CTY Spain, charter member of the Johns Hopkins Center for Talented Youth International, a center which is highly recognized throughout the world as regards attention given to highly able students everywhere.
Keywords: Distance education, talent development, diversity in the classroom, curricular flexibility

1. Algunas ideas previas

Los alumnos de cualquier escuela, poseen unas capacidades para el aprendizaje que difieren notablemente entre sí y, por lo tanto, rara vez están adecuadamente atendidos por la enseñanza convencional que, de ordinario, se dirige hacia los alumnos de «capacidad media» que son los más frecuentes, en principio, en las clases de nuestros centros educativos. Pocas veces se repara, sin embargo, en el hecho de que el «alumno medio» es una abstracción y que por lo tanto no existe como tal en ningún lugar.

Los grupos de alumnos con necesidades específicas derivadas de aquellas condiciones personales que son relevantes para el aprendizaje, como lo son las capacidades intelectuales, sufren con frecuencia desadaptaciones más o menos importantes, dependiendo del desfase de su capacidad respecto de la media del grupo en el que se encuentren, del nivel de exigencia de los profesores, del nivel académico del centro educativo, etc.

Típicamente, los alumnos pueden adaptarse al grupo y tener un rendimiento bueno, incluso excelente, pero sin necesidad de esforzarse lo más mínimo si son de alta capacidad, por ejemplo; o bien tener una conducta de rechazo a un tipo de enseñanza que les resulta aburrida, repetitiva y monótona y caer incluso en el fracaso escolar, desarrollar problemas de identidad personal, de relación social, etc. Esto es lo que lleva a muchas personas con poca formación en estos temas a entender que la alta capacidad es un problema, o —peor aún— a pensar que los alumnos de alta capacidad son problemáticos.

Pero también se producen desadaptaciones en alumnos con dificultades de aprendizaje, o simplemente con ciertos retrasos o inferiores niveles de aprendizaje previo. Al final, se podría decir que aunque existe un núcleo básico de aprendizajes que pueden ser adquiridos por la mayoría de los alumnos a un ritmo razonablemente similar, muchos otros —tanto por defecto como por exceso— precisan tiempos de aprendizaje diversos y tienen niveles de maduración intelectual tan distintos, que una enseñanza dirigida al grupo rara vez satisface sus necesidades de modo óptimo (cfr. Tourón y Tourón, 2006 a y b).

Ninguna de estas situaciones es buena ni deseable, como parece obvio, sobre todo porque el objeto de la educación es *cada alumno* singular.

En la primera de las situaciones descritas, de poco sirve que un alumno rinda como el mejor de su clase si este rendimiento está claramente por debajo de sus posibilidades. No hay que olvidar que la referencia al grupo no es la más interesante de las referencias en la evaluación. La más importante es la referencia que algunos autores llaman *ipsativa*, precisamente aquélla que supone comparar mi rendimiento con mi potencial para rendir (cfr. Gagné,

2007). Esto lo entienden muy bien los tutores cuando dicen a sus alumnos «tú puedes más». Curiosamente cuando se trata de alumnos de alta capacidad, por ejemplo, este enfoque parece perderse.

Cuando un alumno se ve obligado a seguir un ritmo que no le es adecuado — tanto por ser muy capaz como por tener una capacidad modesta o incluso un déficit manifiesto—, acaba por abandonar y su motivación por el aprendizaje se desvanece. El problema se agrava cuando no cuenta con la comprensión de sus profesores, de sus compañeros, de sus padres. Llega incluso a dudar de su propia capacidad, o a creerse completamente incapaz, entrando en una espiral de pensamientos negativos que, en ocasiones, le llevan a pensar que «tiene que cambiar» para ser como los demás, si es de alta capacidad, o que nunca será como los otros si tiene dificultades. El coste afectivo de una enseñanza desadaptada es enorme, tanto desde una perspectiva personal como social (Brody y Benbow, 1986; Moon, 2004).

Parece evidente que el alumno en ninguna de estas situaciones —que representan los estereotipos más comunes de lo que suele ocurrir, aunque en modo alguno son los únicos— acaba desarrollando su potencial para el aprendizaje, por lo que su talento puede terminar siendo una mera realidad virtual.

En cualquier centro educativo que pretenda promover una educación de calidad, es preciso plantearse algunas cuestiones respecto de la capacidad de los alumnos para el aprendizaje, precisamente el área central de la actividad y razón de ser primera de los mismos.

Como consecuencia, las primeras preguntas que habría que hacerse serían estas: ¿sabemos cuál es la capacidad para el aprendizaje de los alumnos que estudian en nuestro centro educativo? ¿Disponemos de procedimientos sistemáticos para detectar periódicamente dicha capacidad? ¿Somos conscientes de que los alumnos necesitan una atención educativa específica, al menos en determinados momentos y materias, y que éstas medidas serán tanto más excepcionales cuanto más excepcional sea la capacidad de los alumnos, tanto por defecto como por exceso?

Para poder intervenir educativamente es preciso, en primer lugar, saber quiénes son los alumnos que necesitan esa intervención más específica. Siendo así, es preciso establecer un sistema con ciertos criterios que sean útiles a los profesores, para lo que —en algunos casos— necesitarán cierta formación. Al mismo tiempo será necesaria ayuda técnica externa que nos facilite el proceso. Algunos modelos, como el implantado por CTY España (ver www.cty.es), se han mostrado particularmente eficaces, sobre todo en la detección del talento académico (en cualquier nivel que se presente), precisamente el más dependiente del trabajo escolar.

A partir de la detección nos enfrentamos con el problema de la atención educativa de los alumnos. La escuela tiene una responsabilidad directa en esto, particularmente las que tienen como objetivo central de su enfoque educativo la enseñanza personalizada. En realidad todos los centros educativos deberían sentirse interpelados por esta necesidad que afecta a tantos alumnos.

Quizá el mayor freno a la detección sistemática de la capacidad de los alumnos, aunque no siempre reconocida de modo explícito, se deba al hecho de que la identificación lleva consigo una intervención educativa adaptada a cada caso.

Esto, que se debería inscribir en el principio aceptado de la atención a la diversidad, se percibe como una carga difícil de asumir por los profesores en su docencia ordinaria, en la que ya tienen que atender a tantas otras necesidades. En suma, que los profesores se sienten rebasados por la situación, más aún cuando se da el hecho de que en pocas ocasiones han recibido formación específica sobre como abordar un tratamiento educativo que podríamos denominar adaptativo.

Y es cierto que una atención educativa de estas características no puede resolverse con los mismos recursos disponibles. No es suficiente decirle al profesor que ahora tiene un cierto número de alumnos que por sus características debe atenderlos de manera diversificada, que la explicación magistral a todo el grupo tiene que ser meramente ocasional y que el esfuerzo hay que ponerlo en la diversificación curricular. Cuestión esta última que suelen entender mejor cuando se trata de alumnos con déficit apreciables de aprendizaje (y capacidad personal).

Es preciso el recurso a medios nuevos que permitan atender a los alumnos de forma que no supongan un peso que los profesores no puedan asumir.

Una estrategia, desde luego no la única, que se ha venido utilizando con eficacia es la enseñanza a distancia. Un recurso externo que puede incorporarse en el tiempo de enseñanza ordinaria y que no requiere un esfuerzo nuevo del profesor, pues los programas y su desarrollo se realizan desde fuera de la escuela y en cooperación con la misma, para ofrecer a los alumnos la atención más personalizada que la tecnología y las estrategias didác-

ticas permiten (Bernard, Abrami, Lou, Borokhovski, Wade, Wozney, Wallet, Fiset, y Huang, 2004; Larreamendy-Joerns y Leinhardt, 2006).

2. Posibilidades de la Educación a Distancia

La enseñanza a distancia, educación a distancia, e-learning, entornos virtuales de aprendizaje y otras denominaciones similares, aunque no siempre equivalentes, constituyen un conjunto de procedimientos didácticos y tecnológicos del más diverso tipo que, no es este el lugar para desarrollar, han venido utilizándose con éxito creciente en los últimos años al hilo del desarrollo y las posibilidades que brindan las diversas tecnologías de la comunicación e información, sobre todo basadas, aunque no sólo, en Internet.

Entre otras, podrían señalarse las siguientes ventajas, que son aplicables a todos grupos de necesidades educativas, con las adaptaciones específicas correspondientes:

a) La educación a distancia (ED) es un modo de llegar a grupos especiales a los que no se dirige la enseñanza general, más orientada al grupo en su conjunto. Es una enseñanza centrada en cada alumno singular y no en un grupo, que se supone que puede recibir el mismo mensaje de manera síncrona, lo que supone aceptar que su capacidad, interés y motivación por el mensaje es la misma, lo que dista mucho de la realidad de cualquier aula. Visto desde otro ángulo, el enfoque se centra en el aprendizaje, no en la enseñanza. En la actividad del alumno más que en la actividad del profesor (si bien ambas se relacionan, lógicamente).

b) Supone un suplemento y expansión del currículo particular de un determinado centro educativo, en una o más materias, ofreciendo a los alumnos que lo necesitan una ampliación y una profundización de los contenidos, y competencias y destrezas intelectuales que no están al alcance de todos los alumnos, pero que son indispensables para el desarrollo de los que tienen más potencial. En otros casos supondrá (la enseñanza a distancia) una acción compensatoria ante las dificultades, o de refuerzo otras veces. Naturalmente la implicación del profesor será distinta en razón inversa a la autonomía de aprendizaje de los alumnos que, a su vez, suele ser estar en razón directa a su capacidad.

c) Permite ofrecer un entorno de aprendizaje de calidad que es independiente de los niveles de exigencia o competencias exigidos por una escuela en particular o para un grupo dado. Sabemos que las escuelas tienen niveles de desarrollo curricular muy diversos dependiendo de la población escolar que atienden, incluso de año a año. No todas las cohortes de alumnos son igual de competentes o están igual de interesadas. Esto significa que la enseñanza depende demasiado de las competencias de los grupos concretos que la escuela sirve en cada momento y a los que los profesores tratan de adaptarse del mejor modo posible. Esto significa que el nivel de exigencia lo marca el grupo y no las necesidades singulares de los alumnos. La enseñanza a distancia en la clase evita este problema, en el que un alumno, por ejemplo, de alta capacidad estaría, de otro modo, a expensas del grupo del que forma parte. Lo mismo ocurriría con el alumno con dificultades de aprendizaje que no llega a alcanzar la media del grupo.

d) Permite la interacción de los alumnos con otros colegas de la misma o diferentes escuelas, creándose verdaderas comunidades de aprendizaje en entornos virtuales. Aunque la metáfora de la enseñanza a distancia, mejor deberíamos decir del aprendizaje a distancia se centra en la persona, ello no impide el trabajo cooperativo o colaborativo entre alumnos que pueden estar muy distantes. Esto es particularmente interesante para ensanchar los horizontes, a veces limitados, por el contexto geográfico o las posibilidades de movilidad de los alumnos. Se abre ante ellos un verdadero mundo virtual lleno de posibilidades y que puede actuar como catalizador para el desarrollo de otros objetivos valiosos tendentes a una mejor comprensión del mundo que les rodea, de otras culturas, razas, etc.

e) La ED no trata de sustituir al currículo, necesariamente, sino de ofrecer opciones de enriquecimiento, aceleración, avance al propio ritmo, etc., en las áreas en las que los alumnos tienen sus puntos fuertes y por tanto necesitan más estímulo intelectual, o bien ofrecer repetición y práctica para los alumnos de capacidades más modestas. Naturalmente hay un universo de situaciones intermedias entre las dos citadas. El currículo escolar se suele vertebrar en torno a estándares, cuando existen, que podríamos denominar básicos, pero que no hay que confundir en modo alguno con los niveles que algunos alumnos pueden lograr. Someter a una enseñanza básica a todos los alumnos es igualar por abajo y supone, en la práctica, equiparar lo básico —que no pocas veces acaba siendo lo mínimo— con lo posible, mutilando las posibilidades reales de muchos escolares.

f) Puede reemplazar a la enseñanza regular en determinados momentos, ofreciendo cursos más adaptados a las capacidades y necesidades de reto académico (alto o bajo) de los alumnos. Esto se relaciona directamente con lo señalado en el punto anterior. En efecto, si nos centramos en las posibilidades de aprendizaje de cada alumno, necesitaremos sustituir lo básico por lo mínimo o bien por lo avanzado, incluso por lo que podríamos denominar excelente, sin lesionar las necesidades particulares de ningún alumno, ni de los más capaces ni de los que tienen limitaciones.

g) Ofrecen la posibilidad de respetar el ritmo de aprendizaje y las necesidades de profundizar en el currículo, al tiempo que se adaptan a las necesidades cambiantes de los alumnos.

h) Disponer de un tutor a distancia permite el desarrollo de planes altamente individualizados, lo que en la clase general es más difícil de lograr. Al mismo tiempo se releva al profesor de una tarea que le resultaría muy complicada por falta de tiempo y recursos y que le llevaría, en ocasiones, a desatender las necesidades de otros alumnos o grupos.

i) El tutor y el profesor de aula (cuando estos programas se realizan en la escuela) se convierten así en aliados y se coordinan para una mayor eficacia del proceso de aprendizaje de los alumnos. La tarea que exige más tiempo es llevada a cabo por el tutor y la coordinación o planificación de los pasos a seguir en las diversas fases de determinados aprendizajes se pueden pautar entre ambos.

j) Junto con lo ya señalado, se puede añadir que releva al profesor del desarrollo de planes individualizados, y de la preparación de materiales específicos y de procesos de evaluación singulares, que de otro modo tendría que realizar, lo que no siempre es posible dadas sus de-más ocupaciones, con el consiguiente perjuicio para la adaptación a cada alumno.

Ahora bien, para que todo esto pueda ser una realidad es preciso que se cumplan algunos requisitos que podríamos llamar claves de la educación a distancia, y que reflejan la estructura de la ED en CTY.

3. Claves de la Educación a Distancia según el modelo de CTY

Seguimos en esta sucinta enumeración de aspectos críticos el trabajo de Wallace (2005a y b), en el que se recoge la experiencia de varias décadas de trabajo con las nuevas tecnologías al servi-cio de la atención a los alumnos de alta capacidad en CTY-JHU[2], que desde 1979 hasta 2004 ha atendido a más de 35 mil alumnos en esta modalidad de enseñanza, pero que entendidos como lo hemos hecho en las páginas anteriores se vinculan con el *desideratum* de la individualización educativa —con una escuela adaptativa— que, como se comprende, abarca a la escuela en su conjunto.

Al final lo que vemos es que cuando la escuela se esfuerza por atender a cada alumno singular, se cumple la metáfora que, referida a los alumnos más capaces, apuntaba Renzulli: «cuando sube la marea, todos los barcos que están en la orilla, suben por igual». Obviamente cada uno según sus posibilidades personales. Así se puede entender que el objetivo de la educación es la promoción de la excelencia, porque cada alumno tiene su propia excelencia, y éste es un derecho que no se le debe hurtar a ningún estudiante por un mal enfoque de la enseñanza. Pero veamos cuáles son las claves de la ED según nuestro modelo que, si bien está centrado en los alumnos más capaces, es adaptable a otros niveles de talento.

a) El papel del tutor

Esta es una de las claves para que la ED sea eficaz.

Los tutores de CTY España, están especialmente entrenados y formados para la atención a los alumnos de alta capacidad y el uso de las tecnologías que se utilizan en cada programa.

Se pone gran énfasis en el contacto uno a uno. Es decir, que en lugar de utilizar la metáfora de la clase, se pone gran empeño en la tutoría individual. De hecho el contacto de los alumnos con su tutor es muy frecuente, no menos de dos veces por semana, más si fuese necesario, a través de diversos canales: correo electrónico, chat, foros, teléfono, fax, pizarra electrónica, etc.

b) Establecer unas expectativas claras

Debe establecerse con claridad qué es lo que se espera del alumno res-

[2] Es el acrónimo de Center for Talented Youth. Johns Hopkins University (CTY-JHU). CTY España (www.cty.es) es miembro de CTY Internacional, asociación de CTY-JHU que agrupa a todos los centros que implantan el modelo de CTY en el mundo (Cfr. Ybarra, 2005). Este centro ha atendido desde su creación en 1979 a más de un millón de alumnos de 90 países. Su memoria anual puede verse en: http://www.cty.es/pdf/ annualreport.pdf

pecto a sus tareas, compromisos de aprendizaje, fechas de entrega de trabajos, participación en los foros (si es el caso) y normas de conducta en las conversaciones on-line.

También tiene que estar claro qué se espera de los tutores respecto a su relación con los alumnos, la frecuencia de la evaluación, la corrección de los trabajos, la demora máxima admisible para responder a las cuestiones planteadas por los alumnos o sus padres o profesores, etc.

Es preciso recordar que la instrucción a distancia requiere de buenos aprendices autónomos, aunque no por ello no necesitados de ayudas. Por lo que es preciso que la disciplina de trabajo, el horario establecido, etc. se sigan de modo estricto para obtener un beneficio claro del programa. En este aspecto el profesor del aula o los padres, en el caso de un uso doméstico de los programas, deberán favorecer el seguimiento del trabajo del alumno. Esto es tanto más cierto cuanto más deficiente sea el aprendizaje de los mismos, su motivación, su capacidad para aprender, etc.

Los alumnos de alta capacidad tienen, de ordinario, una gran motivación intrínseca y un gran compromiso con la tarea, pero no siempre están acostumbrados a trabajar con la suficiente autonomía, por lo que este aspecto será necesario cuidarlo. Para los alumnos de menor capacidad lo contrario es aplicable.

c) El papel de la tecnología

La tecnología es extraordinariamente cambiante y está en constante desarrollo, pero se debe evitar el uso de las posibilidades últimas que ofrecen las mismas, para lograr una rápida adaptación del alumno a los modos de trabajo y al uso de los programas. En este sentido es preferible la sencillez (la «usabilidad») que la extrema sofisticación que exige, de ordinario, máquinas de última generación y conexiones a veces demasiado rápidas, no siempre disponibles en las escuelas y mucho menos en los hogares.

La velocidad de funcionamiento del software o el tiempo de respuesta del servidor y la simplicidad de uso son características deseables, sobre todo teniendo en cuenta que los cursos van dirigidos a alumnos de edades tan tempranas como 5 años en adelante.

Existen básicamente dos tipos de programas: los basados en software independiente y los basados en web. Tanto unos como otros siguen modalidades que se denominan asíncronas, aunque se utilizan herramientas que

permiten actividades síncronas, como la pizarra electrónica en la que profesor y alumno comparten simultáneamente un proceso de enseñanza -aprendizaje más o menos largo, dependiendo de las necesidades de los alumnos (otras posibilidades síncronas ya fueron mencionadas anteriormente).

d) Comunidades virtuales de aprendizaje

Los alumnos en la enseñanza a distancia no están solos. Aunque se enfatiza la relación alumno-tutor, los alumnos son asignados a grupos que comparten el mismo tutor, de modo que forman así una comunidad virtual de aprendizaje, que se relaciona a través de las herramientas síncronas (Chat) y asíncronas (foros de discusión) disponibles, dependiendo de los programas. De este modo pueden discutir ideas, aportar soluciones personales a problemas planteados, proponer retos al resto de sus compañeros, etc.

Aunque los resultados de la investigación sobre la eficacia de la enseñanza a distancia y su comparación con la enseñanza convencional son diversos cuando se refieren a las poblaciones generales, es posible afirmar que en el caso de los alumnos más capaces se muestra muy efectiva, favoreciendo en los alumnos su intenso afán por aprender, la posibilidad de progresar en función de sus necesidades e intereses y, en suma, de mantener el equilibrio y desarrollo que sus condiciones requieren, haciendo que la experiencia de la escuela y del aprendizaje en general sean satisfactorias y no frustrantes.

e) Servicios de apoyo

El modelo educativo de CTY, centrado sólo en los alumnos de mayor talento, es muy amplio y cuenta con modalidades de intervención y apoyo que van mucho

más allá de la educación a distancia. Así, los alumnos de alta capacidad matriculados en educación a distancia cuentan con la posibilidad de acceder a otros servi-cios ofrecidos por el Centro, como: orientación y diagnóstico, cursos presenciales, campus de verano, etc. Por otra parte, los coordinadores de la educación a distancia controlan la calidad del servicio que prestan los tutores a los alumnos, al tiempo que cada programa es evaluado por sus usuarios finales: alumnos, padres, profesores.

f) Claves pedagógicas

El modelo CTY (puede verse una descripción extensa en Reyero y Tourón, 2003) se caracteriza por la utilización de los recursos didácticos de modo que el alumno pueda aprender al su propio ritmo, lo que no evita (es más, exige) que el profesor procure un ritmo acelerado (dependiendo de las posibilidades del alumno). Esta característica requiere la posibilidad de conocer con precisión el nivel y grado de dominio de los alumnos respecto a los objetivos de aprendizaje, lo que, a su vez, precisa del apoyo tecnológico para poder llevarlo a cabo.

Junto con esta modulación del ritmo de enseñanza imbricado con el ritmo de aprendizaje, y ambos al nivel del potencial del alumno, precisa de programas con un nivel de interactividad grande y un nivel de reto intelectual elevado, lo que se logra con los diseños de e-learning adecuados y con el uso de las herramientas tecnológicas apropiadas para la comunicación entre tutor y alumno.

4. Posibles usos de los programas de educación a distancia de CTY en la escuela y en la familia

Planteándolo de manera sintética se podría afirmar que el *desideratum* de todo profesor es poder atender a cada alumno de la manera más personal posible, con planes altamente individualizados que permitan un *optimal match* entre las necesidades educativas del alumno derivadas de sus condiciones personales, intelectuales, y de cualquier otra naturaleza relevante para el aprendizaje, y el nivel de reto, dificultad, profundidad y amplitud del currículo que se le presenta.

Es, precisamente, el *optimal match* uno de los elementos esenciales del modelo CTY que puede definirse como «el ajuste entre un currículo con el reto apropiado y el ritmo y el nivel de aprendizaje demostrado por un alumno» (CTY, 1995, IV). Es decir, que los alumnos deberían *aprender a su propio ritmo*, avanzando tan rápido como su habilidad e intereses se lo permitan. Contrasta, por tanto, con los sistemas educativos que tienen un programa preestablecido en el que apenas hay alteraciones de los patrones de aprendizaje, de la situación y del uso de los recursos, sin tener en cuenta las necesidades individuales.

El «*Optimal Match*» asume los siguiente supuestos (CTY, 1995):

a) El aprendizaje es secuencial en desarrollo y relativamente predecible. Se puede evaluar el progreso de un estudiante en cuanto al dominio ordenado de conjuntos de conceptos y estrategias.

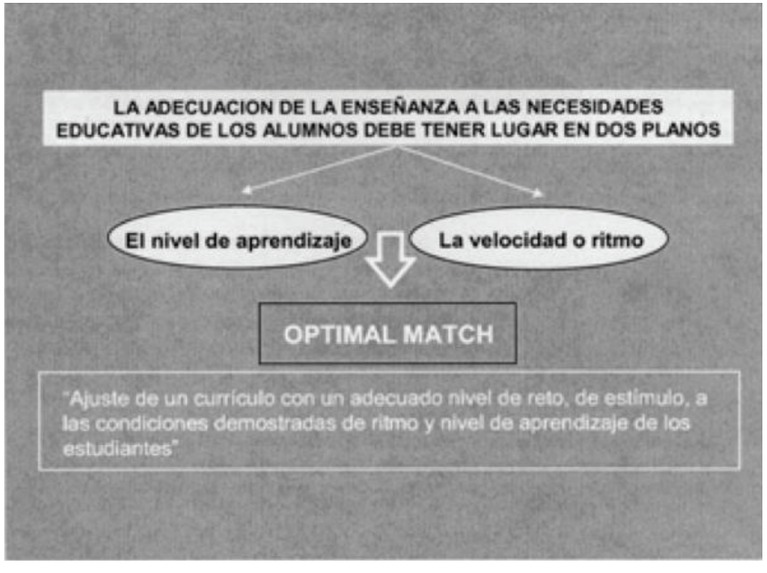
b) Una vez que un alumno ha dominado un estado o nivel determinado del aprendizaje, es el momento de pasar al siguiente. Posponer este paso produciría aburrimiento; ir a un ritmo demasiado rápido produciría confusión y desánimo. Un «*Optimal Match*» adecuado, esto es, un nivel de reto adecuado, daría lugar a la profundidad en el conocimiento y a un crecimiento y motivación intelectual. Este principio propone, frente a los métodos de enriquecimiento horizontal, aquellos otros con una tendencia a la verticalidad, que permiten al alumno moverse hacia niveles de complejidad que son acordes a su nivel de maduración, tanto si sus intereses se centran en áreas dentro del currículo estándar como si se centran en otros aspectos alejados del mismo.

c) Entre los alumnos de una edad determinada, existen diferencias sustanciales y los conocimientos y las estrategias que muestran, reflejan diferencias en el ritmo de aprendizaje. Las diferencias individuales se reflejan no sólo en la inteligencia general, sino, lo que es más importante para los propósitos educativos, en áreas específicas (matemáticas, lenguaje, etc.). Un estudiante puede estar más avanzado en algunos dominios que en otros. Tener en cuenta el principio de «*Optimal Match*», supone tener en cuenta esas diferencias individuales.

Es muy frecuente que el profesor dirija su enseñanza hacia el «alumno medio», tratando de encontrar un equilibrio que raras veces se logra, entre los más y menos capaces. Resultará difícil llevar a cabo prácticas educativas que no provengan del estudio pormenorizado de cada caso. Por ello es clave adecuar el currículo al alumno y no el alumno al currículo, respetando así el propio ritmo. La promoción escolar debería entonces ir mar-cada por las capacidades demostradas por los alumnos y no por su edad.

Si un alumno es capaz intelectual y académicamente de aprender a una velocidad mayor y con mayor profundidad que sus compañeros, y está adecuadamente motivado para hacerlo, debe tener tal posibilidad, cualquier detención innecesaria provocará aburrimiento, tedio y finalmente pereza intelectual y desinterés por la enseñanza y el aprendizaje. Por eso el tratamiento individualizado debe marcar la atención a estos alumnos, por encima de las consideraciones generales de servicio al grupo.

Figura 1. *El principio del Optimal Match (tomado de Tourón, Peralta y Repáraz, 1998)*



Por otra parte, para poder adaptar la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de un alumno concreto es preciso un proceso de evaluación continuo que se acomode, por ejemplo, al esquema DTPI, otro de los elementos esenciales del modelo global de CTY.

Sin entrar en descripciones prolijas ahora (para un análisis detallado puede consultarse Reyero y Tourón, 2003, o Tourón y Tourón, 2006a y b), se puede decir que el modelo denominado DTPI: *Diagnostic Testing Followed by Prescriptive Instruction* (Test diagnóstico- instrucción prescriptiva) es un modelo de intervención educativa desarrollado por Julian Stanley que se puso en práctica por primera vez en el verano de 1978 y que se alinea con los más tradicionales métodos de individualización de la enseñanza como el Mastery Learning o el PSI (cf. Fraser, 1987), y en general con toda la tradición de la Pedagogía Diferencial más cercana a nuestra Universidad (cf. Tourón, 1989; López, Tourón y Galán, 1991). Como señala Jiménez (1987), la clase homogénea como sistema organizativo permanente carece no sólo de evidencia empírica, sino de base lógica en la que apoyarse.

El DTPI ha mostrado su eficacia con estudiantes a partir de 6 años determinando algunas formas óptimas de proporcionar reto y estimulación académica a los alumnos de alta capacidad. La intervención emplea, básicamente, recursos, currículos y programas diseñados para alumnos mayores pero con estudiantes de alta capacidad más jóvenes[3]. Esta idea se fundamenta, a su vez, en otras dos: a) los estudiantes de alta capacidad son simplemente precoces o con un desarrollo avanzado y b) la relación entre el coste y la efectividad es muy alta.

Acaban de publicarse recientemente los resultados de los estudios longitudinales que recogen el análisis de algunas cohortes de alumnos después de 35 años de seguimiento, que viene llevándose a cabo en la Universidad Vandebilt por el equipo de los profesores Benbow y Lubinski, y que ponen de manifiesto la eficacia a largo plazo del modelo de intervención (ver p. e. Lubinski, Benbow, Webb y Bleske-Rechek, 2006; Lubinski y Benbow, 2006).

El DTPI nace de la necesidad de desarrollar una metodología de enseñanza que tuviese en cuenta tanto los conocimientos de los alumnos antes de empezar el curso, como su ritmo de aprendizaje.

Lo que más caracteriza a este modelo, como acabamos de señalar, es que tiene un enfoque de instrucción individualizado, puesto que su objetivo es enseñar a los alumnos de alta capacidad pero basándose en dos premisas: a) al ritmo dictado por sus capacidades, y b) enseñando solamente aquellos conceptos o temas de una materia que todavía no conocen.

Todo lo anterior puede considerarse un ideal, deseable pero irrealizable en las aulas normales en las que los profesores tienen que hacer frente a una enseñanza con gran diversidad de intereses, necesidades, dificultades, etc., donde conviven alumnos con motivación y sin ella, con más y menos capacidad, inmigrantes que apenas conocen el idioma o la cultura, alumnos con dificultades de aprendizaje, con trastornos más o menos importantes del desarrollo, y además de alta capacidad.

Simplemente no parece realizable, a menos que se reduzca drásticamente la ratio profesor/alumno o se aporten otros recursos, como se hace

[3] Como se ve, el planteamiento que se hace con los alumnos más capaces es una imagen especular del planteamiento que puede hacerse de los alumnos con niveles de aprendizaje más lentos. Lo que para unos es progreso, para otros es necesaria repetición y práctica extensiva. Lo que en un caso son aprendiza¬jes avanzados para una determinada edad, para otros serán aprendizajes instrumentales básicos que debe¬rían adquirirse, etc.

en el caso de los alumnos con dificultades de aprendizaje (de «educación especial»). Si aceptamos esto, lo que estamos afirmando implícitamente es que la enseñanza estará permanentemente desadaptada para muchos alumnos, y desde luego para los más capaces.

Las nuevas tecnologías pueden ser una solución que, utilizada adecuadamente, permitiría abordar algunos de los principios señalados más arriba.

Los programas de educación (instrucción) a distancia permiten —cuando responden a un adecuado nivel de calidad en su contenido, diseño instructivo, gráfico, y de uso— abordar la atención individualizada de todos los alumnos de un modo eficaz y eficiente. Aquí nos referimos a su uso con los alumnos más capaces, pero muchos de estos aspectos son aplicables, con matices, a cualquier alumno, sea cual fuere su capacidad para aprender. Veamos brevemente cómo puede integrarse el uso de programas de diverso tipo (basados en software o en web) en la vida diaria de un centro educativo. Pensemos en un escenario, a modo de mero ejemplo, en el que tenemos que atender a uno o más alumnos de alta capacidad, del mismo o de distintos cursos.

1. Uso individual por un alumno singular

Cuando un alumno es más rápido en su aprendizaje porque tiene más capacidad, más interés en la materia, una preparación previa mayor que muchos de sus compañeros, o cualquier otra circunstancia que le hace completar las tareas exigidas por el profesor en menor tiempo que sus compañeros, o que domina los objetivos propuestos en menos tiempo, puede emplear el programa en el punto adecuado a su aprendizaje de manera individual. Quizá en la esquina de la clase donde está el ordenador, en la sala de recursos o en el punto del centro donde haya acceso a una computadora con conexión a Internet, si es el caso.

Una secuencia de enseñanza bien programada lleva consigo el establecimiento de una serie de competencias, destrezas

o estándares de contenido establecidos por el profesor con anterioridad, de modo que para éste debe ser posible determinar, a través de la evaluación, quiénes son los alumnos que ya han dominado los estándares y adquirido las competencias previstas.

Una vez que esto ha ocurrido con un alumno o más, particularmente de alta capacidad, que es el caso que nos ocupa, es momento de ofrecerle la

posibilidad de avanzar o profundizar en lo aprendido. Ciertamente hacerle esperar a que sus compañeros aprendan lo que el o ella ya saben actúa como un pesado lastre para su desarrollo y un freno para su motivación. Más tareas del mismo tipo no pasan de ser una especie de «terapia ocupacional».

Podría objetarse a esto que si al alumno se le deja avanzar «por su cuenta» incrementará su desfase con sus compañeros. Esta preocupación merece respuesta cuando al mismo tiempo uno se plantee: ¿y qué le pasará a este alumno si lo frenamos sistemáticamente en su desarrollo intelectual y personal?

La pregunta correcta es: ¿cómo vamos a atender a este alumno que continua desfasándose de sus compañeros? ¿cómo vamos a atender sus demandas cognitivas, es decir, educativas?

En suma, se trata de que el alumno que ya ha dominado una determinada porción de una materia debe poder emplear el tiempo disponible en actividades rentables. Esto se consigue permitiéndole el acceso a un currículo o a unos contenidos extracurriculares, si es el caso (enriquecimiento), más exigentes, que le rete de forma importante y que le ayude a poner esfuerzo y compromiso en la tarea.

Al final, si el alumno necesita sólo una parte del tiempo semanal asignado a, pongamos por caso, las Matemáticas, el resto puede dedicarlo a avanzar en su programa a distancia, con la ayuda del tutor a distancia y con una pequeña supervisión de su profesor, que se evitará el tener que evaluarlo constantemente, ponerle nuevas tareas específicas con frecuencia, etc.

2. Utilización del programa como apoyo a la enseñanza en clase

El profesor puede, además, utilizar partes del programa a distancia para seleccionar problemas, tareas o actividades que pueden servir de ilustración de conceptos o actividades programadas para toda o una parte del grupo de clase, o para agrupaciones flexibles que pueden cambiar con las circunstancias. Por ejemplo empleando la sala de ordenadores del centro o simplemente proyectando desde un ordenador portátil en la propia clase.

O mejor aún, utilizando una pizarra electrónica interactiva en la que determinados programas pueden ejecutarse perfectamente.

Cuando los programas son de calidad suelen disponer de explicaciones didácticamente excelentes que pueden ayudar a los alumnos a comprender

mejor algunos conceptos complicados, haciendo uso de una capacidad gráfica tridimensional y una animación que el profesor no puede emplear con la pizarra (no electrónica).

El profesor puede, así mismo establecer grupos para que propongan soluciones diversas a los mismos problemas, etc.

3. Uso de los materiales del programa para la clase

Partes del programa se pueden utilizar de forma impresa para repartir en la clase a todos o a algunos de los alumnos. Un caso típico son los problemas de los programas de Matemáticas.

Estos materiales pueden constituir la tarea para equipos, por ejemplo, organizados para resolver problemas con dificultad creciente, y establecer competiciones que fomenten al mismo tiempo el trabajo en equipo y la ayuda mutua entre los alumnos.

4. El problema del día o el reto de la semana

Es posible utilizar parte de los materiales para «retar» a los alumnos y animarlos a trabajar, solos o en equipo, en tareas complejas que estimulen su afán de indagación, búsqueda de informaciones, solución de problemas de forma creativa, etc.

5. Grupos de trabajo organizados

Es frecuente que los profesores organicen competiciones a partir de grupos de trabajo en diversas materias. Estos grupos pueden tener un capitán al frente y ganar puntos por las tareas resueltas correctamente o de manera creativa o diferente a la propuesta convencionalmente. La posibilidad de disponer de un programa bien estructurado permitirá al profesor intercalar secuencias del mismo en el desarrollo de su materia.

6. Uso del programa en el centro de recursos

Algunos centros disponen de centros de recursos, salas de ordenadores, laboratorios de informática u otras instalaciones similares. La organización de actividades en dichas dependencias para que los alumnos más avanzados puedan utilizar los programas disponibles de acuerdo al programa previamente establecido es una buena posibilidad. Tiene además la ventaja de que en esos momentos del horario pueden hacerse coincidir alumnos de diversos grupos o niveles educativos, ya que el uso de estos programas permite el trabajo individual o en pequeños grupos utilizando dispositivos de audio personales, de modo que se evita molestar a otros compañeros que se encuentren en la misma sala.

7. El club de... : un uso extraescolar

Si no se ve oportuno aprovechar el tiempo disponible dentro del horario escolar, los alumnos individualmente o en pequeños grupos podrían utilizar los programas en actividades extraescolares con organizaciones similares a las señaladas, pero fuera del horario escolar. El inconveniente es que a los alumnos se les obliga a utilizar un tiempo que podrían dedicar a otras actividades culturales o de tiempo libre, y además se podría estar impidiendo un uso más eficiente del tiempo dentro del horario escolar convencional.

8. La utilización en casa

Por muy diversas razones los alumnos utilizan la enseñanza a distancia como un suplemento del colegio en su casa, como una actividad extraescolar. Es perfectamente posible hacerlo así, pero esto no soluciona el uso del tiempo escolar de manera adecuada. Ni libera al profesor de tener que atender diariamente a los alumnos de modo individualizado, si realmente queremos hacernos cargo de su desarrollo personal.

La experiencia muestra además, que los alumnos en muchos casos, necesitan supervisión de sus padres para cumplir con las tareas y tiempos de estudio previstos para los programas (cfr. Tourón y Tourón, 2006c).

Parece más conveniente que el tiempo en casa se utilice para complementar la tarea realizada, y quizá no acabada en el colegio, y mantener los compromisos de trabajo al día.

Sea como fuere, ya se ve que las posibilidades son múltiples. Lo realmente importante es responder al reto que supone tener alumnos de mayor capacidad de aprendizaje de la habitual para una determinada edad, y de ajustar la enseñanza a la capacidad de aprendizaje, y no invertir la ecuación, obligando a los alumnos a aprender a un ritmo que no es el suyo.

Si entendemos sin mayor esfuerzo las exigencias educativas de los alumnos con menos capacidad, no es posible seguir desentendiéndose de los que tienen una capacidad superior.

Mejor todavía, si pretendemos afirmar que nos interesa la educación, en

sentido estricto, tenemos que ser capaces de explicar cuáles son las estrategias que seguimos para personalizar la instrucción, parte de aquélla. Pero parte esencial en cualquier centro educativo que tenga como objetivo específico promover la formación intelectual de sus alumnos, de todos.

Así pues, sostenemos que una enseñaza a distancia bien planeada puede resolver muchos de los problemas de atención a la diversidad en los centros educativos, elevando la calidad de la instrucción y por ende de la educación en los mismos, haciendo una realidad los principios de la educación personalizada, en la que lo que cuenta es cada alumno singular y su desarrollo armónico como persona. La cuestión ahora es: ¿hay centros educativos dispuestos a asumir el reto que esto supone? Los que lo hagan elevarán la calidad de su atención educativa y, por ende, estarán prestando un servicio social de proporciones difíciles de imaginar.

Los que se empeñen en realizar una educación basada en la edad, estarán aceptando que todos los alumnos de la misma edad tienen las mismas necesidades educativas, lo que contradice abiertamente el sentido común y la experiencia acumulada durante decenios.

Referências Bibliográficas

Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., ... & Huang, B. (2004). How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research, 74*(3), 379-439.

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), 1-18.

CTY (1995). Philosophy and Program Policy. In CTY, *Academic Acceleration, Knowing your Options* (p. IV). Baltimore: MD, CTY Publications and Resources.

Fraser, B., & Cols. (1987). Synthesis of Educational Productivity Research. *Internacional Journal of Educational Research, 11*(2), 145-252.

Gagné, F. (2008). Talent Development: Exposing the Weakest Link. *Revista Española de Pedagogía, LXVI*(240), 221-240.

Jiménez (1987). Pedagogía diferencial: posibilidades y límites. *Revista Española De Pedagogía, XLV*(175), 7-27.

Larreamendy-Joerns, J., & Leinhardt, G. (2006). Going the Distance With Online Education. *Review of Educational Research, 76*(4), 567-605.

López; E., Tourón, J., & González Galán, M. A. (1991). Hacia una Pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial. *Revista Complutense de Ciencias de la Educación, 2*(1), 83-92.

Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2006). Study of Mathematically Precocious Youth After 35 Years Uncovering Antecedents for the Development of Math-Science Expertise. *Perspectives on Psychological Science, 1*(4), 316-345.

Lubinski, D., Benbow, C. P., Webb, R. M., & Bleskerechek, A. (2006). Tracking Exceptional Human Capital Over Two Decades. *Psychological Science, 17*(3), 194-199.

Moon, S. (2004). *Social/emotional issues, underachievement, and counselling of gifted and talented students*. California: Thousand Oaks.

Reyero, M., & Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento*. Coruña: Netbiblo.

Tourón, J. (1989). Proyecto Docente de Pedagogía Experimental y Diferencial. Manuscrito no publicado, Departamento de Pedagogía Fundamental, Universidad de Navarra, Pamploma, España.

Tourón, J., & Tourón, M. (2006a, noviembre). *La identificación del talento verbal y matemático de los jóvenes más capaces: el modelo de CTY España*. Documento presentado en I Simposio Internacional sobre Altas Capacidades de Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Las Palmas de Gran Canaria.

Tourón, J., & Tourón, M. (2006b, noviembre). *La intervención educativa en los jóvenes más capaces: el modelo de CTY España*. Documento presentado en I Simposio Internacional sobre Altas Capacidades de Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Las Palmas de Gran Canaria.

Tourón, J., & Tourón, M. (2006c, noviembre). Distance Education at CTY Spain: New Programs Designed for Talented Youth Around the World. Symposium presented at the 10th ECHA Conference, Lahti, Finland.

Tourón, J., Peralta, F., & Repáraz, R. (1998). *La superdotación intelectual. Modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA.

Wallace, P. (2005a, June). *Blending instructional design principles with computer game design: The development of Descartes' Cove*. Proceedings of the Association for the Advancement of Computing in Education on Educational Multimedia and Hypermedia, Montreal, Canada.

Wallace, P. (2005b). Distance education for gifted students: leveraging technology to expand academic options. *High Ability Studies, 16*(1), 77-86.

Ybarra, L. (2005). Beyond national borders: the Johns Hopkins University Center for Talented Youth reaching out to gifted children from throughout the world. *High Ability Studies, 16*(1), 15-26.

A INTERVENÇÃO DOCENTE PARA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: RETRATOS DO ENSINO EM SERGIPE/BRASIL[1]

Simone Paixão Rodrigues[a], Margarida Louro Felgueiras[b] & Eva Maria Siqueira Alves[c]

[a]PPGED/UFS /FPCEUP, [b]FPCEUP | Portugal | [c]NPGED/UFS | Brasil

Resumo

Explicitar as próprias experiências vividas no ambiente escolar através de uma disciplina não é simples, mas é algo fascinante que nos remonta às cenas do cotidiano escolar, tendo como pano de fundo a figura do professor e do livro didático. O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar a intervenção docente no despertar da aprendizagem da disciplina de História em uma escola pública do estado de Sergipe/Brasil. Este estudo, também, busca analisar como alguns elementos da cultura material escolar que contribuem para o desenvolvimento do aprendizado do estudante. Pretende, assim, contribuir para o debate sobre a importância da figura docente como motivador da aprendizagem do aluno, especialmente para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para a produção deste trabalho priorizou-se um caminho teórico-metodológico coerente com a pesquisa histórica e com os pressupostos do ensino de história e da

[1] Parte deste texto foi apresentada como trabalho final da disciplina Tópicos Especiais de Ensino, ministrada pela Professora Doutora Eva Maria Siqueira Alves no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe no ano de 2006.

psicologia da aprendizagem. Para tanto, apropriarmo-nos da análise de fontes como livro didático, diários de classe, registros icnográficos, depoimentos de alunos e professora. A cada palavra dita pelos entrevistados visualizamos como a disciplina escolar História ganhou significância na aprendizagem discente a partir da postura do professor como interventor afetivo. O estudo das práticas docentes apresentou-se como uma entrada para a compreensão das diversas formas de ensinar e aprender e questionar, de forma quase inesperada, concessões comuns sobre a aprendizagem e sua relação com o ensino e o conjunto organizacional em que ocorre.
Palavras chave: Ensino de História, Intervenção docente, Aprendizagem.

Abstract

Explain its own experiences in the school environment through a discipline is not easy, but it is something fascinating that send us back in the past of everyday scenes, having as background the figure of the teacher and the textbook. This study aims to present the teaching intervention that conducted the learning process in the discipline of History in a public school in the state of Sergipe / Brazil. This study also aims to analyze how some elements of school material culture contribute to the development of student learning. Thus seeks to add to the debate about the importance of the teacher as a motivator of student learning, especially for those who have learning difficulties. For the production of this work the priority was laid on a coherent theoretical and methodological approach to historical research and the assumptions of teaching History and Psychology of learning. Therefore, we got hold of the analysis of sources such as textbooks, school attendance sheet, iconography records, testimonials from students and teacher. Every word spoken by respondents pictured how school discipline of History gained significance in student learning from the posture of the teacher as affective interventor. The study of teaching practices presented itself as an input to the understanding of the various forms of teaching and learning, and allowed to realize common concessions on learning and its relation to teaching and organizational and educational set in which occurs.
Keywords: History teaching, Teaching intervention, Learning.

1. Palavras Iniciais

Transpor os momentos da descoberta do saber, os exercícios, as avaliações, as brincadeiras, a alegria, o susto, o medo, a segurança e a insegurança, que estavam adormecidos na memória, para o espaço das palavras escritas não é tarefa fácil. Explicitar as próprias experiências vividas no ambiente escolar por meio de uma disciplina é algo fascinante que nos remonta às cenas do cotidiano escolar, tendo como pano de fundo a figura do professor e do livro didático.

O que leva o aluno a gostar de uma disciplina escolar ? O que é necessário para aprender um conteúdo? Talvez estes sejam os dois principais questionamentos que residem nas discussões pedagógicas. Comumente ouvimos declarações que o aluno aprende melhor e mais depressa, se houver interesse pelo que está sendo ensinado. Estudos de Vygostsky (2001), Piaget (1997) e Ausebel (1982) vêm demonstrando os fatores que contribuem significativamente para a obtenção do êxito escolar.

Vygotsky (2001) defende a ideia de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Seus estudos revelam que as atividades cognitivas básicas do indivíduo desenvolvem-se de acordo com sua história social e são resultados das atividades praticadas conforme os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve (Vygotsky, 2001). Segundo o pensamento de Vygotsky, na construção do conhecimento dentro do processo de ensino e aprendizagem o elemento social ocupa um lugar de realce, no qual a partir da relação do indivíduo com o mundo ocorre a aprendizagem. Vygotsky (2003) esclarece que a criança realiza atividades independentes conforme o meio em que está inserido e possui a capacidade de aprender por meio de interação com outro. "Por isso, o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado" (Vygotsky, 2003, p.79).

Por esse entendimento, é perceptível que a intervenção docente na aprendizagem do aluno é um dos fatores de maior significância, apontado e legitimado dentro dos debates sobre ensino-aprendizagem nos espaços escolares.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo principal apresentar a intervenção docente no despertar da aprendizagem da disciplina de História em uma escola pública do estado de Sergipe/Brasil. Este estu-

do, também, busca analisar como alguns elementos da cultura material escolar contribuem para o desenvolvimento do aprendizado do estudante. De acordo com Felgueiras (2010):

"A cultura material escolar revela uma civilização que cria a escola e ao mesmo tempo a sociedade que é criada pela escola [...] Os objetos possuem um pouco da nossa alma, pois estruturam as nossas vidas e estão impregnados das significações e de afectos, que nos constituem como pessoas. Sem cair no particularismo e sem perder o alcance interpretativo e compreensivo, que é o projecto do conhecimento histórico, podem estabelecer a mediação entre a cultura pensada e a cultura vivida, alargando o campo interpretativo e ajudando a ultrapassar a dialética do discurso para surpreender o sujeito na sua quotidianeidade" (Felgueiras, 2010, p.31).

Para a produção deste trabalho priorizou-se um caminho teórico-metodológico coerente com a pesquisa histórica e com os pressupostos do ensino de História e da Psicologia da Aprendizagem. Para tanto, apropriarmo-nos da análise de fontes como livro didático, diários de classe, registros icnográficos, depoimentos de alunos e professora[2]. A investigação a partir destas fontes buscou responder três questionamentos: Qual o papel da figura docente frente ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos, por vezes apáticos a determinadas disciplinas escolares? Como os alunos se apropriam das práticas de ensino como ferramenta de aprendizagem? Qual a importância do livro didático, elemento da cultura material escolar, no aprendizado do educando? O presente estudo pretende, assim, contribuir para o debate sobre a importância da figura docente como motivador da aprendizagem do aluno, especialmente para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A figura do professor é identificada como uma das mais relevantes dentro do processo de ensino aprendizagem, e configura-se como responsável pelo bom desempenho do aluno. A partir da sua base de conhecimentos específicos e pedagógicos é-lhe atribuído o poder de envolver o aluno na aula. Os estudos de Tardif (2002) revelam que "ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interação humana" (Tardif, 2002, p. 118).

[2] Para este trabalho optamos preservar os verdadeiros nomes dos depoimentos. Deste modo, os entrevistados foram identificados por letras alfabéticas maiúsculas.

É a presença do docente na sala de aula que viabiliza uma certa forma de diálogo, em que os atores estão inseridos num espaço escolar, simultaneamente físico e social. Neste momento a aprendizagem do discente toma corpo dentro do processo de interação que se estabelece, na qual a ação pedagógica do docente atua como um organizador de um ambiente capaz de propor e despertar o interesse do aluno.

A ação pedagógica contribui significativamente para a compreensão das relações de aprendizagem pertencentes ao universo de uma disciplina escolar. É importante considerar que o processo de investigação de um componente curricular na sua relação com o aluno exige a sua compreensão por meio da escola, do professor, do diretor, dos funcionários, do livro didático, dos conteúdos, dos exercícios e das provas (Chervel, 1990).

As finalidades de uma disciplina escolar estão inseridas no universo da cultura escolar presente em uma instituição educativa. A investigação da intervenção docente na aprendizagem e no despertar do interesse do discente por uma disciplina escolar carece sopesar que os elementos externos e internos se entrelacem e dêem forma aos conhecimentos ensinados. Nesse sentido, na tentativa de contribuir para o desenvolvimento dos estudos sobre a importância docente na aprendizagem do discente, o presente texto tendo as memórias estudantis como principais fontes, busca não só apresentar a intervenção do professor como elemento fundamental no despertar do interesse discente pela disciplina escolar de História, mas constituir um diálogo entre o passado e o presente dos alunos de outrora, que agora concludentes dos estudos da educação básica apresentam compreensão do que foi ensinado e aprendido.

Neste trabalho apresentaremos as memórias estudantis dos alunos da 4ª série do ensino de 1º grau da Escola Estadual Cleonice Soares Fonseca, escola pública da cidade de Boquim/Sergipe/Brasil do ano de 1988. A opção por buscar dados da pesquisa com um grupo de alunos que estudaram há quase três décadas deu-se devido à necessidade de compreender como temáticas tão atuais no universo da educação apresentavam-se e eram enfrentadas no passado. Ao entrevistarmos os ex-alunos, atualmente adultos, foi possível perceber a importância da figura docente para o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida adulta. As entrevistas orais produziram narrativas de memórias individuais e coletivas. Estas revelaram as identidades de um grupo de alunos que por meio da oralidade

mostrou concepções de si mesmo, do outro, da coletividade e do mundo.

O uso das fontes orais neste texto considerou alguns aportes da metodologia da história oral[3] definida como "testemunhos oculares dos eventos passados, visando a construção histórica" (Grelle,1996, p.10). Neste sentido, nossas fontes orais, apresentam a capacidade de não só conhecer os fatos, mas, principalmente, analisar e apresentar como o depoente ou grupo os vivenciou e percebeu.

Nora (1993) define a memória como coletiva e como um lugar do presente eterno, no qual as lembranças e o esquecimento dialogam com a história de um tempo sentido e vivido. Os depoimentos coletados demonstraram traços de uma relação de ensino e aprendizagem marcada por confiança, admiração, respeito, entusiasmo e curiosidade de aprender. Buscamos assim manter uma comunicação com o cotidiano escolar de outrora, no qual as dificuldades de aprendizagem foram superadas por meio da intervenção docente que se concretava dentro de um processo de mediação e interação. Neste momento focaremos a presença da figura do professor dentro do processo de ensino-aprendizagem e, especialmente, no acordar discente pelos estudos da disciplina escolar de História, discutindo a intervenção docente na motivação para a aprendizagem da disciplina.

2. Memórias Estudantis sobre a Disciplina de História

A disciplina investigada – História – compunha a grade curricular da 4ª série do 1º grau da Escola Estadual Cleonice Soares Fonseca no ano de 1988, atual Colégio Estadual Cleonice Soares Fonseca. Esta é uma instituição pública de ensino, fundada no dia 31 de maio de 1982, na gestão administrativa do governador do estado de Sergipe, Djenal Tavares de Queiroz. O início das atividades da instituição deu-se dois anos após a sua fundação ofertando apenas as séries iniciais do 1º grau.

[3] "História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para seu uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas" (Meihy, 1998, p. 24).

De acordo com a lei nº 5.692 de 1971, promulgada com o objetivo de reestruturar os níveis de ensino da educação brasileira, regulamentava que o ensino primário e médio passava a ser denominado como ensino de 1º grau e 2º graus[4]. O ensino de 1º grau destinava-se à formação da criança e do pré-adolescente no período de oito anos letivos e compreendia, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades. A cada ano era implantada uma nova série dentro desta modalidade de ensino.

No ano de 1988, a escola passou a funcionar com turmas da 1ª a 8ª séries do 1º grau. A Resolução nº. 8 de 10 de dezembro de 1971 do Conselho Federal de Educação estabeleceu as matérias que formavam o núcleo comum e as disciplinas obrigatórias das matérias fixadas no ensino de 1º e 2º grau. De acordo com essa Resolução, o núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangia as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluíam-se os conteúdos específicos das matérias fixadas: na Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa; nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

Em 1988, a Escola de 1º grau Cleonice Soares Fonseca registrou uma matrícula de 486 alunos distribuídos em 26 turmas do 1º grau. A maioria dos alunos matriculados era oriunda da zona rural da cidade e era filho de lavradores e comerciantes de laranja. As aulas ocorriam nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que naquele turno funcionavam apenas as três primeiras séries iniciais do 1º grau. Ainda no ano de 1988, a escola estava sob a direção da professora Maria Alves de Menezes, conhecida como Dona Miriam. Segundo os depoimentos recolhidos juntos aos alunos, a diretora era temida por todos, por ter muita seriedade frente às exigências disciplinares e aos cumprimentos dos horários.

Nas falas dos entrevistados foi possível percebermos como a diretora

[4] Atualmente de acordo Art. 21da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, a educação escolar compõe-se de: educação básica que é formada pela educação infantil, ensino fundamental (abrangendo do 1º ao 9º ano) e ensino médio (abrangendo da 1ª série a 3º série). E educação superior. Segundo o Art. 22 da referida lei, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

da escola ocupou um lugar marcante na memória estudantil. Quando os mesmos foram questionados sobre a figura da direção da escola, as palavras iniciais eram apresentadas por adjetivos tais como: temida, comprometida, durona e responsável. Muitos dos depoentes revelaram que o semblante da diretora expressava que era uma senhora de poucas palavras e com pouca paciência para a indisciplina e até mesmo, resistente as brincadeiras de alunos. A respeito dessa postura rígida, revelou a aluna "A" que a diretora da escola:

"Era uma senhora de estatura alta, magra com uma 'cara de má'. Tinha aproximadamente 50 anos de idade, mas nunca tinha sido casada, por isso os alunos viviam 'dando-lhe' namorados" (Aluna A, 2006)[5].

A 4ª série do 1º grau dividia-se em duas turmas que funcionavam durante o turno vespertino, mas aqui nos deteremos apenas a uma turma "A", por ser esta ministrada pela professora e pelos alunos aqui entrevistados. Composta por 30 alunos, sendo 17 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com uma faixa etária que abrangia entre 10 a 15 anos, a 4ª série turma A ocupava uma sala de aula espaçosa e bem ventilada e, por ser a segunda sala próxima da diretoria, era extremamente vigiada por todo corpo administrativo da escola. Os depoentes revelaram que na maioria dos dias era insuportável a sensação de eterna vigilância e que os próprios professores também reclamavam dessa vigilância que rodeava a sala. "Por vezes não era possível nem realizar uma dinâmica devido ao receio dos alunos fazerem muito barulho e consequentemente chamar a atenção da direção escolar" (Professora A, 2006) [6].

Atendendo às exigências da lei nº 5692 de 1971, a grade curricular era composta pelas disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Higiene, Religião, Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Educação Física. Cada uma das disciplinas citadas era ministrada por diferentes professores. A disciplina História possuía uma carga horária anual de 72 aulas, sendo dividida em 2 aulas semanais de 90 minutos, ministradas pela professora "M", que possuía a formação mínima de habilitação específica para magistério, que era na época o 2.º grau, de 3 anos, modalidade magistério. Ao todo a professora possuía uma escolaridade de 11 anos[7].

[5] Entrevista concedida em 10 de novembro de 2006.
[6] Entrevista concedida em 08 de novembro de 2006.
[7] De acordo com o Art. 29 da lei 5692 de 1971 a "formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau" (Lei 5.692/ 1971).

As aulas de História apresentaram-se nas falas dos depoentes marcadas pelo forte uso do quadro negro, do livro didático e pela postura didática da professora, sendo esta lembrada pela forma de explicar os conteúdos. Segundo os alunos, os momentos de exposição dos conteúdos eram os mais divertidos das aulas devido às comparações que a professora fazia com eles e com os agentes da História. Comentou a aluna "C" que:

"a professora quando trabalhava os conteúdos de História do Brasil fazia comparações com os alunos, chegando a nos chamar pelo nome de Cabral, D. Pedro, Princesa Izabel e outros. Era muito engraçado e muito bom, pois na hora de estudar para prova, eu costumava associar meus colegas aos nomes que tinha que responder nas provas" (Aluna C, 2006)[8].

A forma como a professora explicava o conteúdo, não só chamava atenção do aluno, como também, permitia que eles interagissem e aprendessem de forma mais rápida e fácil. A brincadeira de comparações não só era engraçada, mas didática e os alunos passavam a gostar da disciplina, porque era um momento de aprendizagem marcado pela interação e diversão.

Além das comparações feitas pela professora como uma forma de chamar a atenção dos alunos, o livro didático adotado na turma foi muito presente na memória dos ex-alunos[9]. Cada entrevistado ao falar do livro utilizado expressava alguma lembrança da sua materialidade, sendo que o seu formato apresentou-se como a mais recorrente. Por ser mais largo do que comprido, ou seja, no formato paisagem, o livro de História distinguia-se dos demais.

O livro didático adotado era um livro de Estudos Sociais foi editado pela editora Ática, sendo intitulado "Mundo Mágico" e tinha como autoras, Erdna Perugine e Manuela Diogo Vallone. Segundo Bittencourt (2004):

[8] Entrevista concedida em 10 de novembro de 2006.
[9] Bittencourt (2003) alerta que ao pesquisar uma disciplina escolar o pesquisador recorre a uma diversidade de fontes, sendo que o livro didático tem um destaque especial. A autora afirma que "[...] Os livros didáticos têm se constituído uma das fontes privilegiadas para estudos sobre os conteúdos escolares e pode-se, inclusive, identificar pesquisas que se interligam, realizando uma história das disciplinas e, ao mesmo tempo, a do livro didático" (Bittencourt, 2003, p. 32).

"Os Estudos Sociais foram adotados em algumas escolas, denominadas 'experimentais' ou 'vocacionais', no decorrer da década de 60, e, depois da reforma educacional na fase da ditadura militar, pela Lei 5.692 de agosto de 1971, a área foi introduzida em todo o sistema de ensino – o qual passou a se chamar de primeiro grau –, estendendo para as demais séries do antigo ginásio" (Bittencourt, 2004, p. 72).

Por ser um livro integrado, composto pelos conteúdos de Geografia, História, Ciências e Programas de Saúde, possuía uma espessura de cerca de 2 cm, sendo a sua capa de cor azul, ilustrada com imagens de crianças, família, do planeta Terra e da natureza. A partir destas ilustrações era possível perceber quais os conteúdos que seriam abordados e as quais disciplinas o livro pertencia.

Figura 1. Livro Mundo Mágico

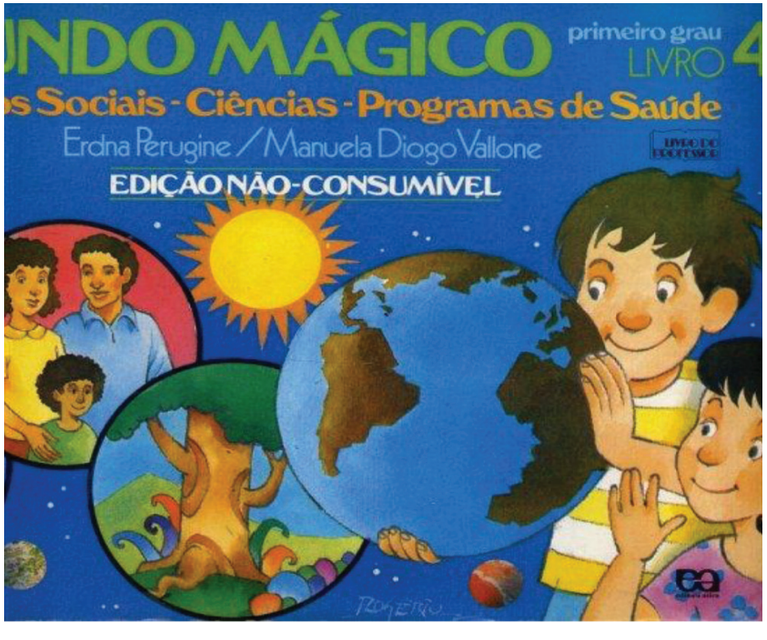


Figura 1. Imagem do livro de Estudos Sociais – "Mundo Mágico" – Autoras: Erdna Perugine e Manuela Diogo Vallone. Publicação Editora Ática. O livro pertence ao acervo da Escola Estadual Cleonice Soares Fonseca.

No tocante aos conteúdos de História presentes no sumário do livro eram trabalhados apenas os referentes à história do Brasil de 1500 a 1945, ou seja, da chegada dos portugueses ao Brasil à Era Vargas. Os conteúdos eram: Os períodos da história do Brasil; Como começou a História do Brasil; O descobrimento do Brasil; Os primeiros habitantes da nossa terra; As primeiras expedições; O rei de Portugal resolveu colonizar o Brasil; As capitanias hereditárias; O governo-geral; As invasões holandesas; A expansão do nosso território: entradas e bandeiras; A mineração; A criação de gado; Os brasileiros revoltaram-se; A família real veio morar no Brasil; A independência do Brasil; O primeiro reinado; O governo de regências; O segundo reinado; O Brasil progrediu muito; O café; Chegaram os imigrantes; A libertação dos escravos; A proclamação da República; Os governos republicanos.

Sobre os conteúdos como componentes necessários para o estudo de uma disciplina escolar, Chervel (1990) destacou que:

"Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. É esse componente que chama prioritariamente a atenção, pois é ele que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, as de família ou da sociedade. Para cada uma das disciplinas, o peso específico desse conteúdo explícito constitui uma variável histórica cujo estudo deve ter um papel privilegiado na história das disciplinas escolares" (Chervel, 1990, p. 202).

De fato, o estudo dos conteúdos da disciplina de História ministrados pela professora permitiu compreender muito além da significância que esses ocupavam no currículo escolar, pois foi perceptível a relação com a formação dos alunos. Ao falarem sobre a importância de ter estudado História, os depoentes revelaram que por meio dos conteúdos ensinados, eles não só aprenderam mais sobre o Brasil, mas, principalmente, aprenderam a respeitar e amar o seu país. É evidente que a exposição desses conteúdos atendia um dos principais objetivos do ensino de História que era contribuir para a constituição da identidade nacional.

Um outro documento utilizado nessa análise foi o diário de classe que revelou durante o mês de fevereiro e de março do ano de 1988 foram ministradas aulas explicativas sobre a história de Sergipe, sendo que estes conteúdos não estavam presentes no programa do livro didático adotado. O que demonstra que a professora recorria a outros materiais didáticos para ministrar suas aulas sobre a história de Sergipe.

Os conteúdos trabalhados sobre História de Sergipe foram: Conquista e Colonização de Sergipe; Holandeses em Sergipe; Independência de Sergipe; Mudança da Capital; Sergipe Republicano e Os Primeiros Governadores.

As atividades do livro didático estavam organizadas no sumário com sugestões na distribuição entre os conteúdos escritos, os exercícios, pequenos resumos, cantinho de informações e um vocabulário. O cantinho de informações trazia sempre alguns dados biográficos dos agentes históricos e informações complementares.

Os diferentes hinos: Nacional Brasileiro, Independência do Brasileiro e Bandeira Nacional Brasileira estavam presentes no livro, como também algumas poesias e lendas. Tais hinos eram trabalhados durante a primeira semana do mês de setembro, obedecendo ao calendário de comemoração da "Semana da Pátria"[10].

Nessas comemorações, a professora ensaiava com os alunos diversos poemas e hinos. Entre os dias 1 a 7 do mês de setembro todos os alunos eram reunidos no pátio da escola para cantarem os hinos e recitarem poesias. As falas dos alunos revelaram que a professora para fazer com que eles aprendessem o hino de forma mais rápida e eficaz exigia cópias do hino escritas à mão. Essa atividade era recebida como castigo, pois havia dias dos alunos copiarem o Hino Nacional Brasileiro, da Independência do Brasil e da Bandeira Nacional Brasileira.

"Teve um dia que quando terminei de escrever os três hinos, meus dedos ficaram dormentes. Tive que ficar abrindo e fechando os dedos para retornar aos movimentos normais. O pior é que quando cheguei em casa tive que revisar tudo aquilo. Era um sufoco! Sentia-me castigada" (Aluna A, 2006).

Os métodos de exposição das aulas adotados pela professora marcaram negativamente a memória dos alunos. Dirigindo suas aulas sob a luz do livro didático escrito dentro de uma proposta metodológica marcada pelas narrações da história factual, evidenciando sempre os grandes heróis e as datas comemorativas, a professora buscava dinamizar as aulas envolvendo os alunos com leituras em grupos, perguntas descontraídas e explorando as ilustrações coloridas de cada conteúdo.

[10] Na primeira semana do mês de setembro eram realizadas diversas homenagens ao dia da Independência do Brasil.

O texto o "Descobrimento do Brasil" era um dos mais ilustrado, especialmente no tocante à carta de Pero Vaz de Caminha enviada ao rei de Portugal, D. Manuel. A carta é um documento manuscrito que relata a viagem da esquadra de Pedro Álvares Cabral de forma cronológica.[11] Os momentos vividos pela esquadra portuguesa são apresentados com ilustrações coloridas.

No tocante as atividades do livro, estas eram apresentadas de formas diversificadas, nas quais o aluno teria que responder as perguntas de três tipos: objetivas, de completar as lacunas e subjetivas. Em qualquer um dos casos todas elas eram exercícios de memória, reproduzindo sempre de acordo com o que estava escrito nos textos. Uma ex aluna deu-nos um exemplo de uma pergunta das provas em forma de completar as lacunas.

"Lembro de uma questão da prova sobre o descobrimento do Brasil. Uma das questões era de completar as lacunas: Por exemplo: No dia _____ de _____do ano de _____ o _____ foi descoberto por Pedro_____"(Aluna C, 2006).

Dentre as avaliações aplicadas, duas delas são lembradas pelos alunos de forma especial: em uma delas os alunos teriam que escrever na íntegra o Hino Nacional Brasileiro e na outra sobre o "Descobrimento do Brasil". Nesta última, os alunos teriam que transcrever partes da carta de Pero Vaz de Caminha. E segundo os relatos dos entrevistados, os momentos de aplicação da avaliação eram inesquecíveis, pois a professora ao entrar na sala de aula tratava logo de separar os alunos mais indisciplinados dos demais, colocando-os nas primeiras carteiras das filas. Logo, após a distribuição das avaliações, a professora subia na sua mesa e ficava de pé, pois como possuía uma estatura baixa, esta era a melhor forma para vigiar e impedir que os alunos copiassem as respostas dos colegas ou das anotações registradas no caderno diário. A respeito disso nos confessou um aluno que:

[11] Pero Vaz de Caminha nasceu no ano de 1450 na cidade do Porto em Portugal. Sua família era descendente de antigos povoadores de Neiva, pertencente ao reinado de Dom Fernando. Trabalhou como cavaleiro das casas de Dom. Afonso V, de Dom. João II e de Dom Manuel I e como escrivão da armada do navegador Pedro Álvares Cabral. Neste trabalho redigiu a célebre carta do Descobrimento do Brasil, datada em 1º de maio, que serviu como testemunho e registro histórico da nau capitânia da armada de Cabral. A Carta de Pero Vaz de Caminha caracterizou-se como um dos documentos mais significativos que registra de forma peculiar a chegada dos portugueses no Brasil e, ficou conhecida como a certidão de nascimento do Brasil. Cf: Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, 2006.

"Ao perceber que tinha um aluno "colando" [copiando], imediatamente ela dava um grito dizendo: Peguei! Naquele momento todos os alunos ficavam paralisados e os que estavam "colando" [copiando] paravam na mesma hora e os que ainda não tinham "colado" [copiado] ficavam amedrontados" (Aluna A, 2006).

Quanto aos exercícios trabalhados em sala de aula, na sua maioria restringiam-se apenas aos exercícios do livro didático, que eram compostos por questões de completar as lacunas, questões de resposta livre (ditas subjetivas) e objetivas. Os alunos copiavam e respondiam as atividades no caderno, pois era proibido rabiscar o livro, devido ao fato do mesmo ser adotado por outros alunos no ano seguinte.

É perceptível como a figura da professora e o livro didático foram essenciais na aprendizagem das aulas de História, mesmo que estivesse subordinada a regras rígidas apresentadas pelo manual e pelo programa. A análise das falas dos entrevistados e dos diários de classe indicou que os alunos gostaram e aprenderam a disciplina de História, pois os mesmos foram a todo o momento incentivado pela professora, que intervinha recorrendo a uma postura didática, que dialogava com a necessidade do discente de aprender de forma descontraída.

3. Palavras Finais

Consciente dos ensinamentos de Chervel (1990) que nos esclarece que uma disciplina escolar é fruto de uma combinação de vários constituintes como: ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e as avaliações, buscamos, aqui, neste texto, focar o papel do professor no despertar do aluno para a aprendizagem, apesar do rigor durante a aplicação das avaliações.

Esta primeira abordagem à investigação da disciplina História da 4ª série do 1º Grau permitiu conhecer as peculiaridades da professora, dos exercícios, das avaliações e da escola, demonstrando assim como todos estes elementos compõem a história particular de uma disciplina, dentro do universo da disciplina escolar História. Revelou a história dos saberes escolares, das práticas e, sobretudo, a importância do docente dentro do processo de ensino-aprendizagem. A afetividade e o recurso à imaginação dos alunos criavam gosto, curiosidade e empatia com os conteúdos, que apareciam às crianças como algo entre o real e o fantástico.

A cada palavra dita pelos entrevistados visualizamos como a disciplina escolar História ganhou significância na aprendizagem discente a partir da postura do professor como interventor afetivo, aliado ao rigor na avaliação, que por isso mesmo a tornava importante, tornando perceptível a ação docente como intervenção essencial no acordar do interesse do aluno. Foi possível perceber como esse componente curricular ocupou um espaço privilegiado nas memórias estudantis, sendo recordada como momento de aprendizado mais alegre e encantador que eles ainda guardam na memória de forma carinhosa e prazerosa.

As práticas docentes apresentaram-se como possibilidades de compreensão das diversas formas de ensinar, aprender e questionar, e permitiram perceber concessões comuns sobre a aprendizagem e sua relação com o ensino e o conjunto organizacional e educacional em que ocorreu.

É notória como a professora assumiu um papel significante dentro do processo de ensino e aprendizagem atuando como mediador do conhecimento. A professora assumiu sua função de organizador do ambiente social, definido por Vygotsky (2003) como o fator educativo essencial e que permite situar o aluno como figura principal dentro do seu próprio processo de aprendizagem.

A intervenção docente na aprendizagem da disciplina História revelou que as exigências, códigos disciplinares, regras de convivência comuns no ambiente das salas de aula dialogavam harmoniosamente com a didática da professora, permitindo, assim, que os alunos aprendessem em clima de cumplicidade, mediação e interação.

Referências

Ausebel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.* São Paulo: Moraes.

Bittencourt, C. F. (2004). Disciplinas escolares: história e pesquisa. In M. A. T., Oliveira & S. M. F, Ranzi . (Orgs). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate* (pp.9-38). Bragança Paulista: EDUSF.

Bittencourt, C. F. (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez.

Brasil. *Lei de Diretrizes de Bases para Ensino de 1º e 2º graus.* Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Brasil, 1971.

Brasil. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional*. Lei n° 9394 de 20 dezembro de 1996. Brasil, 1996.

Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, *2*, 177-229.

Felgueiras, M. L. (2010). Cultura escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica. In M. L. Felgueiras & C. E. Vieira (Orgs.). *Cultura escolar, migrações e cidadania* (pp.17-32). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Grele, R. J (1996). Directions for Oral History in the United States, In D. K.Dunaway & W. K. Baum (Eds.). *Oral History: An Interdisciplinary Anthology. Walnut Creek* (pp. 33-35)

Meihy, J.C.S.B (1998). *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola.

Nora, P. (1993). *Entre história e memória: a problemática dos lugares*. São Paulo: EDUC, n. 10.

Piaget, J. (1997). *O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione.

Saviani, D. (1987). *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Autores Associados.

Tardif, M. (2002). *Saberes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores.

PESQUISADOR BRASILEIRO EMINENTE: TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO E REALIZAÇÕES

Liliane Bernardes Carneiro & Denise de Souza Fleith

Universidade de Brasilia | Brasil

Resumen

Este estudo de caso teve como objetivo apresentar a trajetória de vida de um pesquisador brasileiro, buscando, na literatura da área de superdotação, evidências de como suas características cognitivas, criativas e de personalidade interagiram com o ambiente, de forma a contribuir para que ele se tornasse eminente em distintas áreas do conhecimento, como ciência da informação e poesia. Para a realização deste estudo, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com o participante; trocas de correspondências por correio eletrônico; pesquisa documental na internet, no portal de poesia que abriga páginas do seu arquivo pessoal; e investigação em suas publicações – livro autobiográfico e livro de poesia. Os resultados sugerem que há indicação de comportamentos de superdotação ao longo da vida do pesquisador brasileiro. O desenvolvimento do seu potencial relacionou-se a fatores como: oportunidades no contexto social, cultural e histórico, e elevada motivação intrínseca e extrínsca.

Palavras chave: Superdotação, Criatividade, Trajetória de Vida.

Abstract

This case study aims to present the life story of a Brazilian researcher – childhood, adolescence and youth –, searching, in the literature in the field of giftedness, evidence of how his cognitive characteristics, personality and creative interacted with the environment in order to contribute to his eminent performance in different areas of knowledge, such as information science and poetry. For this study, semi-structured interviews were conducted with the participant; exchanges of correspondence by e-mail, documentary research on the Internet, the portal pages of poetry that houses his personal archive; and investigation of his publications – autobiography and poetry book. The results suggest that there are indications of gifted behaviors over the life of the Brazilian researcher. The development of his potential was related to factors such as opportunities in the social, cultural, and historical context, and high intrinsic and extrinsic motivation.
Keywords: Giftedness, Creativity, Life-Span.

1. Introdução

Os estudos retrospectivos, baseados em biografias, autorrelatos, diários, registros históricos e evidências de outros documentos, revelam que muitos adultos eminentes não foram percebidos como talentosos na infância ou adolescência (Keating, 2009; Moltzen, 2009). De acordo com Simonton (2002), o indicador da eminência dentro de um domínio criativo é a quantidade de produtos influentes que um indivíduo deixa ao mundo, cujas contribuições são reconhecidas pelas gerações contemporâneas e pelas seguintes. Este estudo apresenta a trajetória de vida de um pesquisador brasileiro, que manteve alta produção criativa ao longo da vida, alcançou a eminência na fase adulta, mas não teve o reconhecimento da sua superdotação no decorrer de sua história.

Antonio Miranda é poeta, escritor, escultor, dramaturgo, professor universitário, editor de livros de arte, além de colecionador de bromélias, cartões postais e livros raros. Antes de tudo, um pesquisador eminente que transita em uma diversidade de áreas. A sua referência profissional é a ciência da informação, na qual tem se destacado em atividades de gerenciamento, consultoria, docência e pesquisa. Por meio de concurso, chegou ao nível mais alto da carreira universitária ao receber a referência de professor titular da Universidade de Brasília. Tem vários livros e artigos publicados no campo da sua formação acadêmica e, entre muitas atuações profissionais, foi chefe do Centro Bibliográfico da Biblioteca Nacional de Caracas – Venezuela, assessor da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, chefe do Departamento de Ensino e Pesquisa e diretor do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), organizador e primeiro diretor da Biblioteca Nacional de Brasília.

Paralelo à sua atuação profissional, Antônio Miranda vem construindo um legado dedicado especialmente à poesia, dramaturgia e artes plásticas. Foi agraciado com vários prêmios, homenagens e condecorações nacionais e internacionais. Tem mais de 30 títulos de livros publicados em diversos países, entre eles romances, poesias, contos, peças para teatro e, ainda, dezenas de participações em antologias e obras coletivas. Um dos seus textos foi transformado em espetáculo poético musical e representado em mais de 20 países. É pesquisador, tradutor e crítico de poesia. Mantém na internet o maior site de poesia em língua portuguesa, onde registra seus trabalhos e páginas de mais de 2.500 poetas de todo o mundo. Ainda, aventura-se ao colecionismo de bromélias – bromeliofilia – atividade lhe rendeu uma homenagem quando ao descobrir uma nova espécie no Brasil, uma organização internacional nos Estados Unidos a catalogou dando-lhe o nome de Dyckia Mirandiana (Miranda, 2013a).

As suas inúmeras produções em áreas distintas são indicadores de superdotação e nos instiga ao estudo de sua trajetória de vida, de como o ambiente e as primeiras experiências contribuíram para que ele se tornasse um pesquisador eminente – especialmente no campo da poesia. Ressalta-se que ele nunca foi submetido a avaliações que comprovem a sua superdotação, tendo ele, inclusive, afirmado não se considerar um superdotado.

Inicialmente, para embasar o estudo, buscou-se na literatura evidências que apontassem para o comportamento de superdotação de Antonio. Segundo Ambrose (2009) e Horowitz (2009), os estudos na área requerem uma ampla abordagem interdisciplinar devido às múltiplas dimensões que o fenômeno abarca, o que exige também, vários níveis de análise. A investigação pode, por exemplo, focar apenas em aspectos cognitivos, motivacionais, afetivos e dinâmicas de desempenho. Pode abranger as estruturas e funções

do cérebro, as operações das redes neurais ou a herança genética. Ainda, no contexto de aprendizagem, pode-se analisar as influências parentais e formas de instruções escolares. Neste estudo, ressaltam-se as pesquisas sobre superdotação, talento e criatividade, que contribuem para compreender o caso específico em análise, privilegiando-se aspectos cognitivos, afetivos, de personalidade, bem como a influência de fatores sociais, culturais e históricos.

2. Revisão de Literatura

A literatura na área de superdotação traz duas principais abordagens relacionadas aos estudos de vida dos indivíduos superdotados e talentosos. Segundo Horowitz (2009), Keating (2009) e Moltzen (2009), uma delas tem sido o de acompanhar crianças superdotadas desde a infância até a idade adulta e a outra se concentra nas histórias de vida de adultos eminentes. Essas abordagens se complementam quando o interesse é desvendar o fenômeno da superdotação. Nessa perspectiva, os estudos envolvem a natureza-educação, termo introduzido por Galton, em que natureza é tudo o que um homem traz consigo ao nascer e educação é a influência do ambiente que o afeta desde o nascimento (Moltzen, 2009; Simonton, 2002).

No entanto, o entendimento da relação natureza-educação no desenvolvimento do potencial humano ainda é complexo e limitado. É difícil avaliar as diferenças individuais e o quanto essas são de natureza ou de educação, ou fruto dessa inter-relação natureza-educação (Moltzen, 2009; Simonton, 2002). Ademais, o processo de desenvolvimento do talento é único para cada indivíduo (Alencar & Fleith, 2001; Fleith & Alencar, 2013; Guimarães & Ourofino, 2007). Dessa forma, a superdotação é vista como um fenômeno multidimensional e multifacetado, numa combinação que recebe a influência, entre muitos fatores, dos aspectos cognitivos, afetivos, de personalidade; do nível de motivação e do autoconceito; criatividade; oportunidades oferecidas; aspectos do contexto histórico, social e cultural (Fleith, 2006; Guimarães & Ourofino, 2007; Simonton, 2002).

Os comportamentos de superdotação se expressam em determinadas pessoas, em determinados momentos e em determinadas circunstâncias (Renzulli, 1999). Contudo, há características comuns em grupos de superdotados. Algumas delas estão presentes naturalmente na personalidade, outras vieram a existir de forma gradual e por meio da interação com o ambiente. São características comuns em indivíduos superdotados o senso crítico e humor altamente desenvolvidos, curiosidade, persistência, dedicação, perseverança, autoconfiança, independência, altas expectativas de sucesso, criatividade, sensibilidade a injustiças e liderança. Do ponto de vista cognitivo, o superdotado apresenta linguagem, leitura e escrita precoces, vocabulário avançado, ritmo de aprendizagem rápido, pensamento abstrato e analítico, concentração, boa memória, grande bagagem informacional e capacidade de gerar ideias originais (Alencar & Fleith, 2001; Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Fleith, 2006; Guimarães & Ourofino, 2007).

Friedman-Nimz e Skyba (2009) afirmam que o nível elevado de motivação pode ser visto como pré-requisito ou componente para a manifestação de superdotação e talento. A motivação pode ser compreendida como persistência, comprometimento com a tarefa, determinação e desejo de aprender. Lubart (2007) aponta dois tipos de motivação relacionadas à criatividade: intrínseca e extrínseca. A primeira está relacionada aos desejos internos que são satisfeitos com o cumprimento da tarefa. A segunda é caracterizada pela valorização das recompensas oferecidas pelo ambiente externo, que tanto podem ser materiais, financeiras, ou ainda, como reconhecimento e prestígio social.

Há uma divergência entre autores no que se refere a superdotados estarem ou não mais propensos a apresentar comportamentos sociais e emocionais ajustados (Alencar, 2007; Gallagher, 2003). Ademais, o superdotado não está imunizado a problemas. Entre os que estudaram o assunto sob o prisma dos desajustes, as argumentações giram em torno das características de personalidade que tornam os jovens talentosos vulneráveis à disfunção social ou problemas emocionais (Pfeiffer & Stocking, 2000); da maior probabilidade em ocorrer em jovens com muita criatividade artística, comparados àqueles com criatividade acadêmica (Gallagher, 2003); daqueles que são excepcionalmente inteligentes, e sentem dificuldades em estabelecer relações sociais positivas com os pares em idade (Gross, 2004). É comum, ainda, nesses indivíduos, a presença de características emocionais como perfeccionismo, excesso de autocrítica, sensibilidade exacerbada, sub-rendimento, dificuldade em seguir regras e lidar com o autoritarismo (Alencar, 2007; Colangelo, 2003; Kim & Hull, 2012; Pfeiffer & Stocking, 2000; Wood, 2003).

As pesquisas mostram que muitos dos problemas apresentados por superdotados relacionados à escola são procedentes do desestímulo e frustração sentidos por eles, quando expostos a um modelo educacional fundamentado na repetição, monotonia e clima psicológico pouco favorável à expressão de seus talentos e potencialidades (Alencar, 2007; Kim & Hull, 2012). A pesquisa realizada por Kim e Hull revela que a opção de por abandonar a escola, procedente de alunos com características de personalidade criativa, tem forte associação a um ambiente escolar anticriativo.

Em uma visão darwiniana, observando as consequências ambientais no desenvolvimento de potencial educativo e criativo, Simonton (2002) examina o ambiente doméstico enriquecido, a adversidade e trauma, a educação e a marginalidade. O ambiente doméstico enriquecido consiste na valorização da educação com vários suportes de informações – livros, revistas, jogos etc. – e a frequência a lugares que incluem visitas a museus, exposições, bibliotecas, teatro e demais ambientes enriquecedores. Quanto à adversidade e trauma, o autor apresenta estudos sobre o desenvolvimento de alguns gênios após experiências traumáticas ou adversas na infância e adolescência, tais como incapacidades físicas ou sensoriais, doenças crônicas, dificuldades econômicas e orfandade. Quanto aos altos níveis de educação, estão relacionados aos reforços positivos e treinamento para aprendizagem em áreas específicas. A marginalidade étnica no desenvolvimento intelectual do indivíduo diz respeito a pessoas que foram desarraigadas da cultura tradicional ou expostas a outras culturas, permitindo a elas maior riqueza associativa, pensamento divergente e outros processos cognitivos.

Simonton (2002) afirma que em alguns casos os resultados foram opostos às evidências das consequências ambientais. A criatividade excepcional pode não corresponder a boas notas na escola e isso está bem evidente na criatividade artística. Dessa forma, criadores artísticos têm maior probabilidade de ter mais experiências educacionais negativas do que criadores científicos. A educação formal e o desempenho acadêmico, por exemplo, não influenciam necessariamente a performance criativa em algumas áreas. Simonton (2008) chama a atenção para os depoimentos de gênios que não se adaptaram ao ensino regular, como Albert Einstein. Ademais, os reforços podem ser mais influentes em alguns domínios do que em outros, como a liderança política que depende do reforço positivo do público. Há uma hipótese de que o indivíduo que herda uma grande capacidade de processamento de informação busque estímulos intelectual e cultural, mesmo que não tenha essas oportunidades em casa. No entanto, aqueles que atingiram altos níveis de criatividade, quase sempre se envolveram em árduo processo de autoeducação, pois a genialidade criativa requer certa quantidade de conhecimento e técnica no campo escolhido (Simonton, 2002).

3. Estudo de caso

Para a realização do estudo de caso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com Antonio Miranda; trocas de correspondências por correio eletrônico; pesquisa documental na internet, no portal de poesia que abriga páginas do arquivo pessoal do poeta (Miranda, 2013a); e investigação em suas publicações, principalmente, no livro autobiográfico – Manucho e o Labirinto (Miranda, 2001) – que relata o período da sua juventude. Para as entrevistas foram realizadas duas sessões, uma por e-mail e outra pessoalmente com duração aproximada de quatro horas. Os roteiros para as entrevistas foram elaborados com duas intenções: a primeira para averiguar dados das relações sociais e familiares, características pessoais e motivacionais do investigado durante a sua infância, adolescência e juventude. A segunda, para complementar as informações retiradas do portal de poesia e dos livros consultados. As questões constantes dos roteiros focavam na profissão dos pais, clima familiar, infância, desempenho escolar, trajetória escolar, produção literária, habilidades e características pessoais e barreiras e incentivos encontrados ao longo da carreira acadêmica e profissional.

Nas páginas virtuais do portal de poesia foram publicadas cartas, fotografias, poemas, relatos e reportagens do arquivo pessoal de Antonio Miranda. As cartas são dirigidas aos amigos argentinos, entre eles o escritor Manuel Mujica Láinez, apelidado de Manucho. Foram escritas no Rio de Janeiro quando o autor tinha 21 e 25 anos de idade, respectivamente. As primeiras cartas dirigidas à Cecília Vaquero tratam de suas experiências iniciais com a escrita e trazem além dos versos, a crítica literária e a explicação dos textos. A segunda, dirigida a Manucho em forma de carta poema, revela um período de sofrimento do jovem pesquisador. Os relatos, poemas e fotos, denominados Inventário de Da Nirham Eros – pseudônimo usado à

época – trazem os registros relativos ao período dos 11 aos 25 anos de idade. Nesse documento, Antonio revela a gratidão pela sobrinha, que ainda adolescente, compilou os poemas em um grosso caderno espiralado, às vésperas da sua viagem de exílio voluntário para a Venezuela.

4. Resultados

Infância

Antonio Miranda nasceu em Bacabal, Maranhão, no dia 5 de agosto de 1940. É o caçula dos sete filhos nascidos de sua mãe, mas somente ele e uma irmã sobreviveram. Muitos morreram por falta de assistência médica durante o parto ou aos primeiros meses de vida. Um dos irmãos morreu aos 5 anos de idade queimado em um acidente doméstico. Teve pouca convivência com a irmã, pois ela era 9 anos mais velha e estudou por muito tempo em Teresina, Piauí. Ele se considerava solitário e recordou-se de ter tido apenas um amigo, ainda mais pobre do que ele – menino que lhe era submisso e atendia ao menor dos seus desejos. No poema intitulado Crianças, Antonio deixou registrado as impressões sobre seus primeiros anos de vida: "Minha infância, admito/ foi um horror./ Eu queria ser velho/ odiava os meninos/ de minha idade:/ eram chatos, estúpidos/ egoístas e cruéis" (Miranda, 2004, p. 55).

Antonio, por volta dos 9 anos, mudou-se para Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. A mudança foi por meio de viagem de navio, durante nove dias, da qual ele se recorda de escrever os primeiros versos. Aos 12 anos já publicava sua poesia à mão, em pequenos cadernos, com temas do seu mundo primário: mãe, casa, cão, aves, árvores, flor etc. No poema intitulado Mãe, Antonio conclui que intuitivamente, atrás da afeição idealizada de mãe, ele criticava suas repreensões. O texto inicia afirmando que mãe é um nome puro como o céu e termina alegando que de manhã até à noite a voz da mãe soa em seus ouvidos. Conforme o autor, o poema A Casa, registrado no arquivo pessoal intitulado Poemas da Infância, manifesta-se o desejo de evadir-se, de abandonar tudo aquilo que a convenção o obrigava a amar, trata-se da negação da própria casa:

"A casa é uma coisa/ Que nós tanto amamos/ Ela é uma moradia/ Que nós muito gostamos.// Em nossa casa/ Onde nós sempre moramos/ Nascemos nela/ E nela nos acabamos.// Ah! Se eu pudesse!/ Viver como as aves/ Que vivem em ninhos/ Na paz com beijos doces" (Miranda, 2013b).

Antonio não se lembra de quais leituras fazia naquela época, apenas afirma que ficava fechado em um mundo tão pequeno de uma cidade periférica, sem biblioteca, lendo o que vinha pelos textos escolares ou por empréstimo de amigos. Estudava em dois turnos para atender a preocupação da mãe de ocupar o seu tempo livre e era aluno com excelente rendimento escolar. Na escola ele conheceu uma garota, do qual ele define como musa inspiradora, amor impossível e frustrado desde o princípio, e que se fazia às vezes de herói para merecer a sua admiração. Desde criança já apresentava intensidade nas emoções, como revela a declaração do arquivo Poemas da Adolescência:

"Eu a cortejava enquanto ela namorava um amigo meu, mas eu não percebia. Ela alimentava por mim apenas uma admiração extrafísica. Dançamos juntos no teatro da escola e por ela recitei o poema de Gonçalves Dias 'Minha terra tem palmeiras' e cantei – berrei! – a valsa 'Saudades do Maranhão' para os seus olhos úmidos. Depois não a vi mais. Fui para o colégio interno e ela mudou-se de Nova Iguaçu" (Miranda, 2013b).

Adolescência

Antonio declarou que não tinha atração pela sala de aula na fase da adolescência e achava os professores medíocres, embora tirasse excelentes notas e gostasse de ler. Em seus registros pessoais há uma lista de 80 livros lidos e relidos em um ano, com a afirmação de que enquanto os jovens iam jogar bola, ele ia à livraria. Lia em ritmo cada vez mais voraz – dos clássicos gregos a Shakespeare, de Ibsen a Arrabal. Certa vez, a bibliotecária advertiu à sua mãe de que ele lia obras impróprias para a sua idade, como livros dos autores Nietzsche e Bertrand Russell.

Antonio iniciou o curso de técnica agrícola em regime de internato, mas abandonou os estudos. No arquivo Poemas da Adolescência consta um apelo à mãe por meio de carta:

"Jamais serei um bom agrônomo, visto que minhas tendências são para as letras. Eu lhe peço encarecidamente, que me tire deste colégio maldito e me envie para qualquer lugar, nunca, jamais pretendo ser um engenheiro agrônomo. Peço-lhe, rogo-lhe até que me retire daqui, prefiro ser um padre a ser algo que será a minha desgraça" (Miranda, 2013b).

Ao explicar esse acontecimento, Antonio afirma que fazia tragédias dos seus pensamentos e as confundia com a realidade, e que às vezes chorava por querer, por prazer de sofrer. Também era dramático nas relações familiares. Antonio relata que na adolescência escrevia para revistas infantis e entrevistava personalidades da música à época como Dalva de Oliveira e Emilinha Borba. Recebia muitos prêmios, sendo seus poemas lidos em rádios e publicados em jornais. Aos 15 anos, mesmo fora da escola, fundou um jornal e vendia os exemplares de porta em porta. Nessa época, o diretor de uma escola particular, que era irmão de um acadêmico da Academia Brasileira de Letras, admirando o rapaz talentoso e empreendedor, ofereceu-lhe uma bolsa de estudo e a gráfica da escola para que ele criasse um novo jornal. No entanto, ficou por lá apenas alguns meses, alegando que o diretor era muito conservador, impunha-lhe preceitos religiosos e censurava suas amizades de forma preconceituosa.

Antonio preferia os relacionamentos com pessoas mais velhas, como daquelas que frequentavam os encontros com intelectuais, palestras, galerias de artes, museus, leituras de peças e lançamentos de livros (Miranda, 2001). De acordo com seus registros pessoais, inicia nessa fase a amizade com o artista plástico chileno, Roland Grau, um mentor que lhe trazia livros, o acompanhava em galerias de arte e fazia retratos seus, usando guache, nanquim e pintura a óleo. Nessa companhia, criava cadernos com comentários de suas leituras e escrevia seus próprios textos. Muitos poemas foram traduzidos pelo mentor ao castelhano, com reparos e orientação quanto à forma escrita.

Antonio era tímido, mas não deixava transparecer, pois sempre revelava uma personalidade extrovertida. Também não se sentia feliz, mas apesar do ar melancólico, buscava disfarçar usando o seu bom humor. Era um adolescente distanciado de grupos, contemplativo em reuniões, observador em festas, mas vencia a timidez quando estava no centro das atenções, quando desafiado a falar em público. Também não encontrava compreensão em casa quanto à sua vocação para a poesia. Às vezes pensava no suicídio e expressava tal desejo em versos:

"Antonio, menino, vamos conversar:/ por que foges do castigo, se ele vai te alcançar?// Prá que tanta rebeldia, socando ponta de faca?// Aonde te levam estas pernas de caminhar/ tantas fugas, recusas, tanto ensimesmar?// Antonio, menino, por que blasfemas?// Que te leva ao prazer do sofrimento/ ao pensamento avesso ou travesso/ a contradizer o sim e a reiterar sempre o não?// De onde vêm estas ideias de suicídio/ enquanto amas saturado e satisfeito?" (Miranda, 2004, p. 53).

Antonio afirma que era um jovem pobre, mas que teve muitas oportunidades. Era convidado por artistas e escritores a frequentar teatros, ensaios de peças e restaurantes. Foi amigo do diretor de teatro Ziembinsky e graças a ele assistia a espetáculos em que atuavam personalidades brasileiras de grande prestígio da área artística como Tonia Carreiro, Paulo Autran, Cacilda Becker, Cleyde Yaconis e Dulcina de Moraes. Em entrevista, relatou que um dia estava lendo em pé em uma livraria, e uma pessoa, anonimamente, ofereceu-se para pagar os livros que estava lendo. Esse fato foi marcante em sua vida e narrado no poema intitulado O Jovem na Livraria.

Juventude

Antonio tornou-se um jovem simples, mas ambicioso, que queria conhecer o mundo e mantinha correspondências com pessoas de outros países, em castelhano, inglês ou francês. Escrevia as cartas usando montagens de palavras e frases com a consulta em dicionários (Miranda, 2001). Publicava poesias e ensaios em jornais importantes como o Suplemento Dominical do Jornal do Brasil e participava do movimento de poesia de vanguarda, que deu origem ao poegoespacialismo, corrente literária criada por ele e amigos. Usava vários pseudônimos, entre eles o de Da Nirham Eros. A falta de condições materiais não o impedia de criar e nem de expor seus trabalhos. Ele pendurava telas em varais, pintava muros, construía estruturas tridimensionais e cinéticas.

Antonio relata que, sem pedir autorização ao órgão competente, ele e dois amigos resolveram fazer uma exposição no saguão do edifício que abrigava o antigo Ministério da Educação e Cultura, no Rio de Janeiro. Naquela época servia o exército, e alguém o interrogou sobre a procedência e ordem para a instalação. Vestindo o uniforme de soldado, ele argumentou ser autorizado pelo ministro, e por lá ficou durante alguns dias (Miranda, 2001). No período do serviço militar, suas atitudes nada convencionais de soldado criaram-lhe embaraços e até mesmo uma prisão temporária.

Como experiência cristalizadora, Antonio descreveu seu primeiro encontro com o escritor Manuel Mujica Láinez. Estava em um ciclo de palestras sobre a Argentina, quando, ao final da sessão, o conferencista veio em

sua direção e lhe estendeu a mão. Aquele gesto foi decisivo e a amizade que se formou, em certa medida, mudou o curso de sua existência. Considerava que uma viagem internacional seria inviável para o seu padrão de vida, mas ainda assim pediu o endereço do escritor em Buenos Aires para fazer-lhe uma visita, o que não lhe foi concedido. A resposta negativa deixou-o desconcertado, com o sentimento que havia um abismo entre o grande escritor e o poeta jovem e pobre (Miranda, 2001).

No entanto, Antonio viajou para Buenos Aires ao ganhar um concurso de monografias patrocinado pela Embaixada da Argentina. Saindo do aeroporto em busca de hospedagem, reencontrou o respeitado escritor por acaso, no centro da cidade e em meio a uma multidão. Tornou-se hóspede da família Láinez, e o mentor orientou suas leituras, fez correções e críticas de seus textos, recebendo-o "com certo protecionismo frente a um ser que de alguma forma ajudava a modelar" (Miranda, 2001, p. 59). Também foi apresentado a pessoas importantes, o que lhe abriu portas para participar de eventos, exposições, ministrar curso sobre arte verbal de vanguarda e publicar artigos no suplemento literário do jornal La Nación, o mais importante do país. Toda a experiência desse tempo em Buenos Aires foi uma "oportunidade decisiva, de mudança de paradigmas, de abertura e expansão de suas vivências" (Miranda, 2001, p. 57). Quando voltou ao Brasil, decidiu viajar durante quase um ano como mochileiro por todo o país, pelas Guianas e o Uruguai:

"Andava de mochila, mas conservando sempre as roupas o mais limpas possível, com boa aparência, para sentir-se melhor naquele senso peculiar de urbanidade, já que não abria mão de alguns quesitos mínimos de higiene e conforto. Estava longe de enquadrar-se na figura em voga do hippie" (Miranda, 2001, p. 57).

Escrevia em jornais, redigia peças de teatro, poesias, ensaios. No entanto, percebeu que precisava de um diploma universitário. Estava desempregado, com o pai internado em um hospital com câncer na garganta, temia ser preso por causa de artigos e poemas que publicara em tempos de ditadura militar. E escreveu em forma de poema, uma carta amargurada ao amigo escritor argentino, registrada no arquivo Carta a Manucho:

"O quarto me oprime/ e eu evado nesta carta,/ timbre de meu sonho./ Os sons da noite/ e a memória amarga/ do quanto não fui,/ e de quanto quis eu ser/ sem consegui-lo,/ fosse por não lutar,/ fosse por imerecer.// Chegou a hora das responsabilidades,/ meu amigo,/ chegou a hora de cobrar meu preço/ na injusta balança do mercado./ Saio de meus sonhos/ ao campo das evidências./ Porque sou, necessito./ É caro o preço da vida,/ é forçoso pagar o preço que exigem" (Miranda, 2013b).

Ingressou-se no Madureza, curso destinado a preparar jovens e adultos para o exame de aferição do conhecimento curricular do ginasial e colegial, que hoje corresponde ao ensino fundamental e médio no Brasil. Depois, ficou entre os primeiros colocados no vestibular para o curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Frequentou o curso por seis meses com boas qualificações, foi o mais votado para o conselho universitário, mas também alvo de críticas por suas excentricidades. Ademais, vivia com escassos recursos, quase passando fome. Com o golpe militar de 1964 não encontrava clima no Brasil para dar seguimento nos estudos. Foi quando conheceu por acaso, o decano da Faculdade de Humanidades da Universidade Central da Venezuela e recebeu dele uma bolsa de estudo. Na Venezuela concluiu o curso de graduação em Biblioteconomia e recebeu a distinção acadêmica Magna Cum Laude por ter a nota máxima em todas as disciplinas.

Antonio afirma que a pesquisa foi sempre uma atividade instintiva e compulsiva, mesmo antes de ser estudante universitário e concluída a graduação. Na Venezuela trabalhou na Biblioteca Nacional, foi diretor do Centro Bibliográfico Venezuelano e de uma biblioteca pública. Nesse período, dirigiu um grupo de teatro com textos poéticos musicalizados de sua autoria. O espetáculo tornou-se um sucesso, recebeu premiações e se expandiu por muitos países ibero-americanos. Ainda na Venezuela iniciou o mestrado, mas não chegou a concluir, pois a polícia invadiu a universidade e esta ficou fechada por muito tempo.

Antonio mudou-se de Caracas para Bogotá. Sentia um fascínio pela capital colombiana. No entanto, ressalta que aquela era uma época de permissividade, movimentos hippies e consumo de maconha, o que não o seduzia. Ele afirmou que suas transgressões sempre foram mais intelectuais que físicas. Sonhava e realizava as viagens de ônibus e trens; sem datas e roteiros precisos. Certo dia, com o pressentimento da morte de sua mãe, ele mudou todos os planos e itinerários e retornou de imediato ao Rio de Janeiro, mas só chegou a tempo para assistir a missa de sétimo dia.

Antonio decidiu exercer a profissão de bibliotecário em Brasília, mas logo

estava de malas prontas para uma viagem de estudos à Europa. Ganhou uma bolsa de estudo para cursar o mestrado na Loughborough University of Technology – Inglaterra, mas nem mesmo falava inglês – fato que poderia o ter desclassificado na seleção. Nessa universidade, concluiu o mestrado em Ciência da Informação, recebeu o prêmio de melhor dissertação do ano e a matrícula automática para o doutorado. No entanto, para dar continuidade aos estudos, Antonio dependia da bolsa de estudo do governo brasileiro e, embora acordado o convênio entre universidade e Ministério da Educação e Cultura, a bolsa foi negada: "todas as cartas, telegramas e até telefonemas das autoridades universitárias inglesas pedindo uma resposta urgente recebiam das autoridades brasileiras o absoluto descaso, um silêncio inexplicável, nenhuma informação esclarecedora" (Miranda, 2001, p. 118).

Em meados da década de 1970, o pesquisador retornou ao Brasil e tempos depois descobriu que havia no Serviço Nacional de Informações (SNI) um dossiê contra ele, com material sobre suas atividades políticas e culturais na Venezuela e textos provocativos antimilitar. Concluiu o doutorado em ciências da comunicação mais de 10 anos depois, em 1987, na Universidade de São Paulo. Como motivo de publicação do inventário na internet, o pesquisador deixou registrado no Inventário Poético de Da Nirham Eros:

"Sempre me vi como um personagem que eu mesmo ia moldando e desconstruindo. Nos textos, nas relações humanas, nas fotografias. Algumas impublicáveis... Mas nunca fui radical ao ponto de mutilar-me, de partir para uma *body sculpture*, para tatuagens e piercings (sem nenhum problema, porém, com quem o faz). No meu caso sempre tive uma postura mais teatral, mais interior. Para fora e para dentro. O corpo espelhando personalidades diferentes e nenhuma em particular ou de forma permanente. Até porque sempre retornava à rotina, a uma figura *standard*, numa época tão estigmatizada pelos preconceitos" (Miranda, 2013b).

5. Discussão e Conclusões

O desenvolvimento do potencial intelectual de Antonio "pode ser explicado muito mais como uma prova da educação do que da natureza" (Simonton, 2002, p. 176). Ambrose (2009) e Gardner (1999) afirmam que o desenvolvimento da superdotação e do talento dependem do contexto em que o indivíduo está inserido. No caso de Antonio, observa-se um contexto de oportunidades, reveladas em suas próprias palavras:

"Em verdade, pobre, não era dotado das mínimas condições... se não tivesse sido levado para o Rio, de que me teria servido a superdotação sem as condições para crescer? Eu estava no lugar certo, na hora certa, com um mínimo de condições..." (A. Miranda, comunicação pessoal, 8 de fevereiro de 2013).

Oportunidades que são evidenciadas desde a viagem do Maranhão até o Rio de Janeiro, quando pôde frequentar bibliotecas; fazer amizades com pessoas influentes nas áreas de seus interesses; até viajar e estudar fora do Brasil. O potencial criativo foi fomentado pela exposição aos modelos e por meio de instruções de mentores no domínio específico (Simonton, 2002). Ressalta-se o contexto das experiências cristalizadoras com os seus principais mentores: Roland Grau, o artista plástico; Ziembinsky, o diretor de teatro; e Manuel Mujica Láinez, o escritor argentino. Essas pessoas o encorajaram a buscar fontes diversificadas de conhecimento, a frequentar museus, teatros, bibliotecas, exposições e outros locais culturais.

Dessa forma, Antonio se considera um sobrevivente, uma pessoa de sorte, que também viveu em um contexto histórico privilegiado, o espírito da época – o zeitgeist – fator que muito contribuiu para o seu desenvolvimento. Segundo Moltzen (2009), estudos de indivíduos eminentes demonstram que houve tempos e lugares onde a realização de sucesso foi muito maior do que em outros momentos ou em outros lugares. A época de Antonio, como ele mesmo relata, foi a do existencialismo, da juventude transviada, do rock´n´roll:

"Aquele período final dos anos 50 e início dos anos 60 em que o Brasil foi refundado... Bossa Nova, Cinema Novo, arquitetura moderna, construção de Brasília, o Brasil ganhava todas pelo mundo, da Palma de Ouro ao campeonato de futebol, de box, basquete... um país tão atrasado, mas vitorioso por um punhado de gênios... eu convivi com muitos deles" (A. Miranda, comunicação pessoal, 31 de janeiro de 2013).

Observa-se em Antonio a multipotencialidade ou diversos talentos (Colangelo, 2003), bem como os dois tipos de superdotação indicados por Renzulli (1999): a escolar ou acadêmica e a produtivo-criativa. A primeira está associada a situações de aprendizagem mais tradicionais e avaliada em testes de capacidade padronizados. Em Antonio, evidenciada nos resul-

tados alcançados com notas máximas em todos os níveis de ensino. Quanto à superdotação produtivo-criativa, relaciona-se ao uso da criatividade, ao envolvimento do indivíduo no desenvolvimento de ideias, produtos originais, expressões artísticas que são intencionalmente elaborados para impactar a audiência. Nesse estudo de caso, manifestada principalmente na produção de poesia.

Ressalta-se, ainda, a intensa motivação intrínseca que Antonio tinha para adquirir conhecimentos, buscando no autodidatismo a forma de satisfação de suas necessidades de aprendizagem; lendo compulsivamente por prazer, investindo muita energia naquilo que considerava sua realização. Alencar e Fleith (2003) afirmam que a motivação centrada na tarefa é muito importante para a criatividade, uma vez que as pessoas são mais propensas a responder criativamente quando movidas pelo prazer de realizá-la.

Gardner (1999), autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, indica que a competência cognitiva humana pode ser descrita por um grupo de inteligências. Entre elas, são evidenciadas em Antonio, principalmente, as inteligências linguística e interpessoal. A inteligência linguística consiste na capacidade para pensar com palavras; usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos quer oralmente, quer por escrito – como poeta, escritor e dramaturgo. Essa inteligência contempla a manipulação da sintaxe ou estrutura da linguagem, a semântica ou os significados da linguagem, e os usos práticos da linguagem, como a retórica. Ainda, observa-se o desenvolvimento, na adolescência e juventude, da inteligência interpessoal, que incide na capacidade de interagir com o outro. Antonio busca por meio de correspondências a interação com outras pessoas, envolve-se em atividades ligadas à docência (cursos e palestras), faz amizades com facilidade e disfarça sua tristeza com o bom humor – estratégia para resolução de problemas de relações pessoais.

No entanto, Antonio também passou por períodos de conflitos emocionais na adolescência e juventude. Muitos deles advindos da sensibilidade exacerbada e intensidade em suas emoções; dificuldade em aceitar regras e inconformismo ao autoritarismo (Alencar, 2007), que por vezes o levava a sentimentos de melancolia, tristeza e ideação suicida. Embora tais conflitos não tenham diminuído a sua capacidade criadora, as consequências negativas poderiam ter sido minimizadas caso Antonio tivesse tido a oportunidade de aconselhamento com profissionais especializados em superdotação. Contudo, justifica-se que existem poucas referências na literatura quanto à necessidade de atendimento ou de programas especiais ao superdotado, nos anos anteriores a 1970 (Alencar & Fleith, 2001; Delou, 2007).

Examinando as necessidades emocionais dos superdotados, Alencar (2007), Colangelo (2003) e Wood (2003) afirmam que conselheiros ou orientadores escolares desempenham um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento de talentos desse grupo de pessoas. Na equipe de aconselhamento, o superdotado tem a oportunidade de compartilhar com os pares os seus sentimentos e percepções, reforçar as habilidades interpessoais, são encorajados a discutir temas mais complexos de natureza pessoal e social, como, por exemplo, o que significa ser um superdotado, quais são as vantagens e desvantagens de ser superdotado, e como lidar com os rótulos ou bullying (Colangelo, 2003; Wood, 2003).

Perterson, Ducan e Canady (2009) realizaram um estudo transversal e longitudinal, com o objetivo de verificar eventos negativos na vida de superdotados, analisando as perspectivas relacionadas à escola e experiências familiares. O resultado demonstrou que pais e filhos veem alguns eventos de forma diferente, o que sugere que pais podem não reconhecer os fatos que perturbam seus filhos. Antonio também declarou que sofreu na sua adolescência e juventude, por não ter tido a compreensão dos pais em relação à sua paixão pela poesia e arte. O mesmo estudo revela que os alunos apresentaram desempenho elevado, mesmo sofrendo com situações como as pressões acadêmicas, transições escolares e relacionamentos negativos com seus colegas. Observou-se em muitos alunos os sintomas de depressão, estresse, ansiedade e falta de interesse pela escola. O mesmo ocorreu a Antonio na adolescência, quando foi capaz de manter alta produção criativa em momentos conflitivos na escola, ou na transição que o levou a abandoná-la por definitivo.

As dificuldades de adaptação à rotina escolar foram intensificadas pelo fato de não ter desafios à altura de potencial intelectual superior e de não compartilhar seus interesses com os pares em idade. Contudo, Antonio superou todas as adversidades. Demonstrou resiliência, que conforme Friedman-Nimz e Skyba (2009), consiste na capacidade para se recuperar de reveses, superar as circunstâncias difíceis da vida e enfrentar desafios com otimismo e esperança.

6. Implicações do Estudo

Na perspectiva da natureza e educação (Moltzen, 2009; Simonton, 2002), observa-se em Antonio, suas características de personalidade, herdadas ou desenvolvidas; e a forma como elas interagiram com o ambiente, permitindo o seu desenvolvimento intelectual e criativo. A educação, nesse caso, não se aplicou à influência do ambiente escolar ou familiar, mas nas buscas autônomas por conhecimento, experiências em contextos culturais diversificados, convivência com mentores e intelectuais nas suas áreas de interesses.

Ademais, esse estudo de caso também nos remete a pensar em questões atuais sobre a identificação de superdotados e a promoção de novos talentos em ambientes escolares. Fleith (2006) afirma que a educação do superdotado objetiva o desenvolvimento dos talentos e habilidades, auxiliando os alunos a atualizarem seu potencial e se tornarem criativos, bem como habilitá-los a darem contribuições criativas à sociedade. No entanto, relatos de vida, como o de Antonio, revelam a fragilidade da educação brasileira no reconhecimento de potenciais humanos. Dessa forma, a importância desse estudo está em apresentar a experiência de vida desse pesquisador eminente, características de personalidade, influências ambientais e conflitos vivenciados, de forma a auxiliar pais e educadores na identificação e educação de crianças ou adolescentes superdotados.

Referências

Alencar, E. M. L. S. (2007) Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo, 12*, 371-378.

Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). Inteligência. *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento.* São Paulo: EPU.

Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19*, 1-8.

Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas.* Braga: ADIPSIEDUC.

Ambrose, D. (2009). Large-scale socioeconomic, political, and cultural influences on giftedness and talent. In L. Shavinina (Ed.), *The international handbook on giftedness* (pp. 885-903). New York: Springer.

Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 373-387). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Delou, C. M. C. (2007). Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores* (pp. 25-39). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Fleith, D. S. (2006). Criatividade e altas habilidades/superdotação. *Revista do Centro de Educação, 28*. Disponível em http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a4.htm

Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (Eds.). (2013). *Superdotados. Trajetórias de desenvolvimento e realizações.* Curitiba: Editora Juruá.

Friedman-Nimz, R., & Skyba, O. (2009). Personality qualities that help or hinder gifted and talented individuals. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 421 – 432). New York: Springer.

Gallagher, J. J. (2003). Issues and challenges in the education of gifted students. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 11-23). Boston: Pearson Education.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge Falmer.

Guimarães, T. G., & Ourofino, V.T.A.T. (2007). Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/suprdotação: Atividades de estimulação de alunos* (pp. 55- 65). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Horowitz, F. D. (2009). Introduction: A developmental understanding of giftedness and talent. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds), *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.

Keating D. P. (2009). Developmental science and giftedness: An integrated life-span framework. In F. D. Horowitz, Subotnik R. F., & Matthews D. J. (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 189-208). Washington, DC: American Psychological Association.

Kim, K. H., & Hull, M. F. (2012). Creative personality and anticreative environment for high school dropouts. *Creativity Research Journal, 24*, 169-176.

Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

Miranda, A. (2013a). Antonio Miranda: Portal de poesia iberoamericana. Disponível em http://www.antoniomiranda.com.br/index.html

Miranda, A. (2013b). *Da Nirham Eros*. Disponível em http://www.antoniomiranda.com.br/da_nirham_eros/da_nirham_eros_index.html

Miranda, A. (2001). *Manucho e o labirinto*. São Paulo: Global.
Miranda, A. (2004). *Retratos & poesia reunida*. Brasília: Thesaurus.
Moltzen, R. (2009). Talent development across the lifespan. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 353–379). New York: Springer.
Peterson, J. S., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly, 53*, 34–49.
Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools, 16*, 83–93.
Renzulli J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted. 23*, 3–54. Disponível em http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart14.html
Simonton, D. K. (2002). *A origem do gênio: Perspectivas darwinianas sobre a criatividade*. Rio de Janeiro: Record.
Simonton, D. K. (2008). Creativity in science. New York: Cambridge University Press.
Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening? *Gifted Child Quarterly, 54*, 42–58.

SOBREDOTAÇÃO E BULLYING: ANÁLISE TEXTUAL DO E NO TEMPO DE ESCOLAR

Judite Zamith-Cruz & Maria de Lurdes Carvalho
Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga | Portugal

Resumo

Junto de sete estudantes universitários, referenciados nas escolas como "sobredotados", teve-se o objetivo de auscultar histórias familiares e escolares. No presente estudo, realizado em Braga, Portugal, utilizou-se o método biográfico e, mediante entrevistas semiestruturadas, os estudantes narraram trajetórias e episódios de pressão de êxito. Não tendo sido antecipado o relevo de práticas de *bullying*, foram explicitadas em dois dos sete relatos, situações de jovens intimidados de forma física, verbal e/ou psicológica. Destas entrevistas, com cariz de narrativas autobiográficas, apresentar-se-ão as análises, em que sobressaem *Ricardo* e *Mário*, que se "importam" com os *maus* relacionamentos com pares. São debatidas formas de agressão, que partem de um inicial desequilíbrio de poder, incitando o agressor a abusar do colega de forma discricionária e sistemática.
Palavras-chave: sobredotação; *bullying*; Método Biográfico; insucesso escolar.

Abstract

We had intended to listen seven college students, referenced in schools as "gifted", about their family and school stories. In this study, held in Braga, Portugal, we used the biographical method and through semi-structured interviews, the students narrated trajectories and episodes of pressure to success. Having not been anticipated relief of bullying practices, in youth, two of the seven reports explain intimidated situations of physical, verbal and/or psychological form. These interviews with nature of autobiographical narratives, will present the analysis of *Ricardo* and *Mario* texts. They "are worried" about bad relationships with peers. We discuss forms of aggression, starting from an initial imbalance of power, prompting the attacker to abuse colleague with systematic manners and discretionary acts that cause injury.
Keywords: giftedness; bullying; Biographical Method; school failure.

Introdução

Na literatura portuguesa do século XX, a escola congrega más memórias (Fundação Calouste Gulbenkian, 1997) nos relatos de escritores. Alguns extratos de textos publicados são dominantes os episódios de agressividade, de castigo e punição, em detrimento do bem-estar no encontro do estudante com o e no contexto da escola. Todavia, amá sorte e o destino ruim não podem continuar a justificar que, no século XXI, seja acusado o determinismo do passado, a herança familiar ouas contingências desfavoráveis da família dos mais novos como preditores de insucesso e de rejeição.

O objetivo principal do estudo foi elucidaras emoções, perceções, recordações, desejos, fantasias e pensamentos comuns ou extraordinários dos inquiridos, estudantes a quem a escola referenciou como "sobredotados". Para tal, utilizou-se o método biográfico (Josso, 2002) seguindo os respetivos passos (Zamith-Cruz, 2012, p. 217): (1) relato de episódios na relação dual (narrador/narratário) e gravação áudio de diálogos; (2) transcrição pelo relator ou narrador do registo gravado, podendo ser escrito de outro modo; (3) análise presencial da narração; e (4) síntese do texto, com base em metáforas e associações do eu a elementos figurativos, imagens, filmes e outras produções textuais culturais.Privilegia-se a "linguagem quotidiana" (Evertson & Green, 1989, p. 343) na apreensão (inter)subjetiva de trajetórias escolares, exigida intuição e competência no captar e transmitir ocorrências. Nessa base de descrição e interpretação de estruturas da experiência e do mundo em que vivemos (Berger & Luckmann, 1967; Berger & Kellner, 1981), partiu-se da abordagem narrativa para a análise textual que orienta a construção de teoria, comum nas investigações qualitativas. Com base na teoria narrativa (Zamith-Cruz, 1997) concebe-seum conjunto de conceitos explicativos e/ou compreensivos, relevantes pela sua utilidade, pois a narrativa aproxima-nos da vida (Sarbin, 1986). Neste mesmo sentido, também Jerome Bruner (1986) considera que as narrativas do eu e do mundo (os seus significados) não se destrinçam do que somos, até porque toda a estória é sujeita a uma reconstrução pessoal interminável.A análise de conteúdo das narrativas biográficas deu origem à reflexão de situações reiteradas, que enfatizam "casos especiais problemáticos ou significativos" (Rosales, 1991, p. 209). Os estudantes referenciados "sobredotados", "não gostam da escola" e foram vítimas de bullying. Baldry e Farrington (2000) descreveram a condição de bullying aproximada do fenómeno de intimidação física, verbal ou psicológica, produzida com a intenção de causar medo, perturbação ou injúria a outro, associando a diferenciação do agressor pela sua força ou dominância, com agressão sistemática, repetida e intencional. Se as manifestações são diversas (insulto ou agressão física, até roubo, extorsão...), numa abordagem legalista, identificam-se "maus tratos" de pares (Amado & Freire, 2002).

Entrevistámos dois jovens adultos, cujos nomes fictícios são: Ricardo (26 anos) e Mário (24 anos). As narrativas autobiográficas foram gravadas e, posteriormente, transcritas de forma ao participante ficar com o seu texto e, de forma independente, em casa, (re)escrever como o desejasse, mesmo não respeitando a base oral, áudio gravada. Por último, a formadora e/ou interprete coligiu todo o material escrito e deu-lhe a forma final.

No que se reporta à técnica de entrevista, Elizabeth Chell (2004) defendeu que uma entrevista semiestruturada passa pelo procedimento informal de relato "dos processos de pensamento, dos quadros de referência e dos sentimentos, sobre incidentes significativos, na perspetiva de quem responda a questão" (p. 218). Utilizou-se, ainda, uma Ficha Sistemática de Registo de Incidentes Críticos, adaptada de um formulário de Amado (2013)

e Estrela & Estrela (1978), onde foram separadas a descrição de uma situação (nas palavras e condutas) de inferências e outras notas. Posteriormente, foi elaborada a análise textual dos dados recolhidos.

Apresentação e análise dos dados

Ricardo: Sempre à luta, abdiquei de muita coisa

O engenheiro químico Ricardo frequentou no ano letivo de 2014/2015 um segundo mestrado, então na área de ensino, na Universidade do Minho. Atualmente, trabalha num centro de explicações, onde ensina Matemática a alunos do 3º Ciclo e do Ensino Secundário.

A entrevista com Ricardo decorreu por cerca de três horase seguiu uma estrutura pessoal, não pré-determinada, baseada numa sequência de ciclos de ensino, sem ter sido antecipado o "problema" relacional e de*bullying*.

Na entrevista deu ênfase à sua "consciência de justiça social", quando fazia queixas a diretores de turma e lhe chamavam de "*queixinhas*" e de "*picuinhas*". Foi ele a dar valor àsdificuldades de relação entre pares – como um "problema" – no 1º Ciclo do Ensino Básico, aludindo a que"*muitas vezes preferia ficar nos intervalos a fazer mais fichas/trabalhos e ir brincar para o recreio*"[1].

Mas o que recorda Ricardo de "significativo" *do*e *no*ensino básico? Quando refletiu, notou que tinha "*algumas diferenças (...) em relação ao cálculo, raciocínio...*".

Ele sentia haver "*muito tempo perdido e desperdiçado*" na escola, acabando por se "*ocupar e distrair*". Hoje pensa que lhe forneciam maior quantidade de exercícios e mais complexos, que se limitavam a ficar no caderno diário, só para o ocupar, mas estes exercícios de repetição apenas o "*desanimavam*". Chegava a fazer os "*deveres*" em duplicado "*para gastar tempo*". A sua aprendizagem decorria rápida, mas era fomentada pelas suas"*leituras pessoais*". Aborrecia-se com ter que "*ficar a 'moer'*" as aprendizagens, durante toda a semana. Todavia, reconhece que sentia mais dificuldades na área da Língua Portuguesa, por exemplo, trocando fonemas (como *v/f*), nos ditados. O que o acalentava era a grande curiosidade e interesse na Matemática, em avançar nos manuais e em "*ver o que vinha a seguir*", como a "*numeração romana*".

Como a questão inicial se prendia com a pressão para o sucesso, Ricardo explicou que essa carga "*social*" surgiu no 5º ano, quando já tinha que ser um aluno "*excelente, como se só fosse aceitável tirar nível 5*[a nota máxima]". Foi então, no 2º Ciclo, que terá sentido, pela primeira vez,"*algum ciúme por parte dos colegas... ouvindo alguns comentários dos professores para deixar para lá* [os palavrões que lhe diziam os colegas]..."

Ricardo referiu-se a que "*fixava muito bem as coisas, mesmo as mais insignificantes*". A "frustração" só era por si sentida em áreas como educação visual e música, dando superior importância às "*disciplinas teóricas*".

Se era "*exigente com os resultados*", a deceção agudizava-se ao não pertencer ao Quadro de Excelência. Justificação? Só assim não pagaria as taxas de propina, revelando repetidamente a sua "*consciência social*". Não fora para escola pública, mais económica, que era fora da zona de residência, mas sobretudo, "*não se perdia* [com *más* companhias]".

No 7º ano, transitou para uma turna "*melhor*", onde não foi novamente diferenciado, tal como cerca de "*três quartos dos colegas*". Foi nesta etapa que os colegas lhe "*começaram a bater*" e "*chamaram mais nomes*", pelo que avançou para o primeiropedido de ajuda à diretora de turma.

No 8º ano, as notas "*baixaram*" e, ainda assim, os colegas sentiam "*ciúmes*". Explicitou o seu ponto de vista num concurso – *SerMaisSabedor* – em que a sua conceção de"*justiça social*" tê-lo-á levado a votarno "mais sabedor" contra a maioria, fundamentando as suas opções na "*inteligência*" e não nas "*amizades*", como tantos outros colegas. Depreendeu, então, que "*havia colegas que não gostavam dele*", identificando-se como "*perfecionista*". Nestas circunstâncias, os professores diziam para "*deixar andar*". Considerava-se, interiormente, "*muito exigente consigo próprio*", gostando de "*ver as coisas bem-feitas, terminadas*".

Mas só foi no Ensino Secundário, que Ricardo teve "*objetivos bem delineados*", nomeadamente nas disciplinas exigidas para o seu antecipado percurso profissional futuro. Deu o exemplo de estudar Matemática, no 10º ano, durante as férias de Natal, mas sem esquecer a Filosofia. Mas logo no 11º ano, já "*era mais um*". Desanimou e deixou de focar-se na Língua Portuguesa. As notas iam descendo e já se considerava um aluno "*normal*". No

[1] Neste artigo, opta-se por colocar entre aspas e em itálico as vozes dos interlocutores entrevistados.

final, no 12º ano, acabava por desiludir os pais, e "*até os professores*", dominados por "*ideias fixas*", ambicionando que seguisse o curso de Medicina. "*Desmotivava-se*" e, de novo mudou de turma. Passou a frequentar a unidade curricular de Química e logo os professores eram "*diferentes*", ainda que não o "*reconhecessem*" em Matemática.

No Ensino Superior, continuou a referir-se a colegas que lhe "*chamariam nomes*", aindapor entender ser um"*perfecionista*". Mas foino Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), onde teve finalmente a valorização de ser "*o melhor aluno*" e se mostrou muitomais empenhado. Somente outro colega atingiria nível equivalente ao seu e os professores conferiam-lhe o devido mérito. Resolvia maior número de exercícios do que os colegas, tirava dúvidas com os docentes e ia ver com eles a correção de exames, reiterando a ideia dos colegas emser "*um picuinhas*".

Sempre à luta, abdiquei de muita coisa (...) diversão, lazer, relações sociais.

Quando frequentou o seu primeiro curso de mestrado, na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), apontou ter sofrido "*alguma rejeição pelos outros, por vir de um instituto*". Sendo mais "*um do* [Instituto] *politécnico*", manteve-se "*metódico, organizado, meticuloso...*". Essa seria, aliás, a sensaçãoque os colegas manifestavam. Não esquece tanto como gostariaessa fase e preconceito sobre o ISEP. Ao longo do segundo ano, na FEUP, durante o estágio profissional, numa fábrica de detergentes, voltou a sentir que o tornaram de novo "*mediano*". Em simultâneo com o estágio, as aulas vieram a tornar-se ainda mais "*frustrantes*" porque esperava finalmente encontrar "*mais conhecimento*", colocando em causa a "*relevância*" de muitas cadeiras. Questionava-se até sobre a importância e pertinência das aprendizagens para a sua formação e desenvolvimento profissional. Foi quando resolveu estudar para "*ser professor*".

Hoje, aos 26 anos, ainda recorda que podia ter sido "*o único*" na turma 2, do 12º ano, a entrar no Quadro de Excelência, mas teve uma falta injustificada, "*sabe-se lá porquê*".

Numa síntese final Ricardo autodefiniu-secomo "*dedicado, rigoroso, determinado, persistente (...) Nunca fui daquelas pessoas de ficar na praia*". Pensa que consegue lidar com situações adversas na escola. Assumindo ter "*boa perceção do seu valor e capacidades*", não "*apreciou*" ter sido referenciado "*sobredotado*", até ao 12º ano. Frequentou a mesma escola, mas nunca entrou no Quadro de Excelência, o que o pode ter diminuído: "*Dizem que sou sobredotado, mas não me considero sobredotado*".

A estabilidade de uma pessoa e a harmonia de funções cognitivas (perceber, crer, desejar, querer...) contribuem para exigências de equilíbrio e conformação de Ricardo, com exclusão de conflito? Na psicologia pós-funcionalista, entende-se antes que as pessoas possam ser geradoras de alterações, em interações em que outras se adaptam como elas.Em oposição, o conceito de função incorpora, portanto, o modo em que relações visam o funcionamento estável do indivíduo conformado.

Mário: podemos deixar a nossa marca e mudar o seu curso a cada momento

Mário era também aluno do curso de mestrado de ensino e colega de Ricardo na universidade. As suas competências sociais, argumentadas e contra-argumentadas pela "sua verdade" e "sensibilidade", passaram por diversos contratempos ao longo do seu percurso escolar, tendo sido vítima de bullying,mas através do Twitter alargou o seu círculo de vida social.Aos 24 anos, Mário, lojista em Braga, frequentava aulas de Línguas.

Nem sempre nos conformamos, como foi dito, em reação ao meio adverso, político, social, familiar e/ou académico.De acordo com a psicologia pós-funcionalista, são os fatores de mudança, pessoal e ambiental, a terem transformado Mário, que foi uma "criança frágil", mas que "aparentava ser muito durona".

Na entrevista, Mário lembrou ter sido "desprezado" e "esquecido". Logo na infância, vizinhos e colegas - "amigos" —passaram a tomá-lo por um "ser raro e estranho". Sofreu por bullying, em palavras ofensivas:

"Ouvia insultos, desde gay a menina [por chorar] *ou, então, comentários depreciativos sobre a condição na qual a minha irmã se encontrava* [após sair de casa aos 18 anos]... [ela] *estava claramente à mercê dos comentários maliciosos do povo* [da sua cidade natal]*".*

Mário entregou-nos um texto poético, com uma imagem no frontispício - a pintura do pintor flamengo Joachim Patinir (1520-1524), *El paso de la laguna Estigia*, datada de 1524, em que a alma se inclina para o Purgatório, numa escolha de encruzilhadas num rio infernal (Figura 1).

Figura 1. Pintura de Joachim Patinir – *El paso de la laguna Estigia* (1524)

Nesta pintura, uma passagem mitológica grega, *Caronte* é o barqueiro do rio Estige, responsável pelo transporte das pessoas do mundo dos vivos para o mundo dos mortos. As almas dos condenados pelo pecado da ira/raiva foram retomadas por Dante de Alighieri (1265–1321), em *A Divina Comédia*, no Canto VIII, publicado em 1555. A metáfora visual introdutória de "*raiva*" e "*tristeza*" explicou-a Mário, quando se intitulou um *flâneur baudeleriano*:

"*Uma vez que detenho uma visão baudeleriana, acredito que a vida é como um rio, efémera. Contudo, por onde passamos podemos deixar a nossa marca e mudar o seu curso a cada momento.*"

Mário era então um estudante de mestrado. Centrou a narrativa autobiográfica *para* e *no* querer conhecer-se através da autocrítica, quase que iluminada pelo seu trajeto. Escreveu junto à imagem da pintura:

"*Esta é quase como numa retrospetiva da minha vida... tendo em conta os principais momentos que me marcaram e influenciaram as minhas atitudes e posturas escolares (...). Desejo analisar esta retrospetiva à luz dos meus pensamentos e atitudes atuais, isto é, comparar o meu posicionamento na época do acontecimento e nos dias de hoje. Creio que esta distância de posicionamentos irá permitir entender-me um pouco mais além*".

Num primeiro momento da análise textual, detetaram-se cinco momentos de viragem: (1) "*uma criança feliz*"; (2) a primeira infelicidade; (3) a segunda infelicidade; (4) a "*rutura*" com companheiros de bairro no final da adolescência; e (5) a admissão com mérito na Universidade do Minho, aos 17 anos, onde "*assumiu a sua orientação sexual*".

No que se reporta à infância, a vida de Mário foi por si percecionada como "*feliz*" e "*enquanto criança foi* [uma vida] *sempre bastante saudável*", por exemplo, quando "*praticava basquetebol, pertencia aos escuteiros (pertenci até aos 19 anos) e tinha um grande grupo de amigos... cingia-se aos meus vizinhos na cidade... parecíamos bastante bairristas*".

A narrativa sugere duas ocorrências que revelam que o menino "*feliz*" deixasse de assim se sentir, mas, sem usar a palavra oposta (infeliz) assinala esse antagonismo: (1) "*por volta dos 7 anos... um ambiente familiar que na altura não compreendia, mas tinha uma grande influência em mim... a saída da minha irmã de casa, aos 18 anos*"; e (2) a paralisia temporária da mãe por hérnia discal. Outras circunstâncias na *passagem da fronteira* são ainda frisadas, quando Mário disse que viveu tempos nos quais "*o dinheiro escasseava, os meus pais não tinham tempo nem experiência para a educar... a minha irmã era, comummente, definida como rebelde*".

Foi numa "*discussão*" com o pai, "*homem muitíssimo autoritário e retrógrado*", que a irmã saiu de casa para sempre, "*deixando tudo para trás*". Em jeito de moral da história, Mário afirmou ter sido a partir desse "*jogo*" (de poder) que se tornou um "*menino triste, bastante reservado, tímido... sensível*". Em consequência, os pais preocupados consultaram uma psicóloga e o pai foi chamado à sua escola.

Ao longo da sua narrativa biográfica, repetiu a sua persistente "*incompreensão*" – na infância – do problema da irmã e sublinhou: "*não obstante, o vazio que sentia era, na altura, incompreensível...*".

O que foi, então, o pior da sua infância? O *bullying*.

Terá sido "*horrível*", segundo Mário, ter de "*lutar todos os dias pelo que sentimos e somos*". Os colegas, vizinhos ou amigos "*falavam mal*" de si e da irmã, "*gozavam-no*" e "*excluíam-no*". Que lição aprendeu com a experiência repetida? "*Só lutando veemente pelos nossos princípios* [aprendidos em casa] *e convicções* [aprendidos também fora de casa] *conseguimos alcançar o que desejamos*".

Só agora, aos 24 anos, Mário pode já perceber as motivações que leva-

ram a irmã a desaparecer da sua vida. Não as esclareceu, mas antes valorizava a ligação entre o insucesso escolar e o clima em casa: "*as minhas capacidades* [entretanto limitadas na escola] *estavam focadas em tentar deslindar o que se havia passado com a minha querida irmã*". O que se passaria com a imagem acalentada de si mesmo: a irmã não gostaria mais de si? Caracterizando o ambiente familiar, Mário designou-o de "*um autêntico cemitério*", da seguinte forma retratado:

"*Silêncio após silêncio, choro após choro, quer de minha parte, quer da parte da minha mãe. Só o meu pai parecia agir normalmente. Porém era, indiscutivelmente, porque estava preocupado com a opinião da freguesia onde morávamos e com a honra da família*".

No Ensino Básico, na escola estava geralmente "*desconcentrado*" e vivia "*momentos de solidão desesperantes que se refletiram em observações dos professores, muito desagradáveis*". Recordou o ouvir de um docente em contexto de sala de aula, frente aos colegas: "*O Mário é muito distraído*"; "*... é muito, mesmo muito inteligente, mas não quer aprender*"; "*tanta inteligência... e, nada...*"; ou ainda "*tem muitas capacidades, mas em Matemática não é bom*".

Acentuaria, mais do que uma vez, a sua "*sensibilidade*", quando lembrou o segundo momento casual e não antecipado. Terá visto que a mãe, "*num dia completamente ao acaso, ao acordar, acabou por não se conseguir mexer*". Terá, então e por isso, chorado muito, "*em momentos de aulas completamente aleatórios – as lágrimas caiam-me pelo rosto sem eu dar soluços ou perturbar, mas os professores e colegas não se demonstraram muito amigos*". No que se refere aos docentes, Mário reparou que também eles "*não percebiam o que estava a acontecer*", quando o viam chorar e, após uma reunião com o pai, não o terão nem "*apoiado*", nem "*quiseram saber mais* [dele]". As ilações por si retiradas na entrevista, e quase que como uma reflexão profunda e partilhada, indiciam sentimentos negativos, e mesmo "*raiva*", quando "*lutava contra tudo e todos*", sem deixar de frisar ser "*inteligente, também o suficiente para estudar e ir cumprindo as obrigações que me eram pedidas*". Mário convenceu-se ser muito "*trabalhador*" e "*perfeccionista*" na escola.

Mas foi na adolescência que o seu lado "*tímido*" deu lugar, umas vezes, ao "*silêncio*", outras vezes, à "*cólera e à agressividade*" contra outros. Estas mudanças, focadas por si na transição da puberdade e da adolescência, refletiram-se "*no corpo e na mente: a voz a engrossar, o corpo a desenvolver-se mais e ser diferente*". Paralelamente, "*adorava roupas diferentes, pensava de forma diferente, comportar-me como um adulto*".

Mário só veria o mundo com novo olhar, na escola de 3º Ciclo do Ensino Básico. Partindo do *Twitter*, parecia-lhe não estar mais sozinho, nos *chats* com *webfriend/twitfriends.* Abalançava-se, desde então, num novo "*turbilhão*" de vida social entre pares e, simultaneamente, entrava numa vaga de estabilidade emocional, "*acalmava*" e até "*estudava melhor*".

Foi no final da adolescência que Mário encetou o trajeto rumo à sua "*verdade*", por "*rutura com os 'amigos'*" do bairro, uma "*rutura com a falsidade*". A sua "*verdade*", no significado autoatribuído, consistiu em se "*conhecer melhor*".

Entrou na universidade com 17 anos e desejava "*voltar as costas a anos de maus-tratos psicológicos*".

Em que passaria a ser e considerar-se "*diferente*"? Além da "*sensibilidade*" que permaneceu no seu íntimo, afigurou-se a Mário ser desde então ainda "*mais justo*", mas paralelamente "*mais violento nas reações*". Assim retratado, agora, na entrevista, continuava sem "*perceber*" os motivos para ser sujeito a *bullying*.

Ao longo do seu percurso universitário dava-se nova transformação (um "5º momento") e Mário "*descobria a sua sexualidade*", deixou de se considerar "*tímido*", ampliou a socialização e o consumo de álcool, o que agravava os problemas familiares. Estes comportamentos de "*extroversão*" foram por si evidenciados, e concretizados como sendo muito mais "*comunicador*", mas também com "*necessidade extrema de atenção*". Passou "*a ir a muitas festas*" e a vestia-se de modo "*diferente*", o que conduziu a "*quererem conhecê-lo e a querer dar-se a conhecer*". Etiquetou esse seu modo de parecer "*famoso*", mas não se reconhecendo como "*popular*".

Na imagem então criada, era menos "verdadeiro" do que hoje? Daria uma imagem "errónea"? Pretenderia aparentar uma socialização e extroversão forçadas?

Na perspetiva de Mário, a comunidade académica seria o lugar *erróneo*, sendo que ele se tornou num "*livro aberto na existência*". Passou um "*mau bocado*", quando "*consciente da* [sua] *orientação* [sexual]".

Podemos pensar nos "*sintomas motivacionais*" que poderão ter contribuído para a experiência escolar e a sua desilusão com a "*abertura mental*"

expectável com a formação na universidade. Mário abandonava o posto de trabalho e o estudo no 2º ano de mestrado tornava-se mais uma vez irregular. Decidiu emigrar...

Discussão final

Personalidades como as dos dois participantes sentem a ausência de coerência cultural nas sociedades ocidentais, o que em si nem é um mal nem um bem: dispersamo-nos, muitas vezes, por um sem número de *coisas*. Todavia, certos estudantes muito capazes podem ter insucesso, nomeadamente se forem "procrastinadores" (Whitley, 2006; Steel, 2010; Patrzek, *et al.*, 2015), ou se evidenciarem "perfeccionismo (oculto)", "timidez" e/ou se se tornarem demasiado "populares" (Whitley, 2006).

Tanto Ricardo como Mário assumiram ser "*inteligentes*", tal como outros também os reconheceram como "*sobredotados*". *Do* e *no* tempo da escola, lembram o contexto pouco estimulante e desafiador, lembram a rotina e a uniformização, lembram o tédio e a monotonia, lembram a ausência de criatividade e de desafios capazes de despertar a inquietação e curiosidade, capazes de os desafiar para se desafiarem a si mesmos, quebrando a rotina de tarefas mecanizadas. Mário acentuaria "*até ser inteligente*", não deixando de fazer alusão à distância entre a faceta do "*ser*" e a faceta do "*parecer*".

E enquanto Ricardo se focava no domínio cognitivo, Mário dava relevo a "sintomas afetivos" e à condição de "burnout" (Schaufeli & Ezmann, 1998). Dito de outro modo, Mário deu relevo à sua "*sensibilidade*" e, de acordo com os investigadores, aos seus "sentimentos subjetivos" subjacentes a pensamentos de instabilidade: as frequentes alterações de "*humor*", "*irritabilidade*" e perda de "*controlo*". Acresce ainda que aumentou as condutas agressivas nas interações com pares, além do isolamento social, da redução de eficácia e empenho nas tarefas profissionais e escolares.

Por seu lado, a escola para Ricardo era sinal "*tempo perdido e desperdiçado*" e tinha de inventar estratégias como por exemplo fazer os "*deveres*" em duplicado "*para gastar tempo*", o que lhe permitia ocupar-se e distrair-se, reduzindo o desânimo que as tarefas rotineiras lhe provocavam. Este é também um modo de aprender a tolerar o tédio, caraterizado por palavras de Freeman (1992) e Freeman e Guenther (2000), como algo desencorajador com reflexo nos estudos:

Um hábito mal adaptativo e desmoralizante, ou seja, abaixa a energia geral, e leva ao desencanto para com a aprendizagem. Para aliviar essa experiência desagradável, os jovens podem escapar pelo devaneio e 'sonhar acordado', ou intencionalmente provocar desordem na sala (Freeman & Guenther, 2000, p. 97).

Ricardo e Mário reconheceram ser "*positiva*" a *massificação* da escola pública para dar maior igualdade de oportunidades. Contudo, não deixam de aludir à imprecisão dos diagnósticos e às avaliações nem sempre fundamentadas dos professores, à ausência de uma diferenciação curricular e pedagógica nas aulas capaz de mobilizar competências, saberes, iniciativa, autonomia, curiosidade, etc.

Mas também é nesta escola de massas que surge o *bullying* que Ricardo e Mário foram vítimas: tendem a refugiar-se no álcool (Due *et al.*, 1999); têm poucos amigos (Olweus, 1994; Schwartz, *et al.*, 1999); têm dificuldades em fazer amigos (DeHaan, 1997; Sudermann, *et al.*, 2000) e tendem a sofrer de rejeição dos pares (Schwartz, *et al.*, 1999); acham a escola desagradável (Batsche & Knoff, 1994).

Nos laços de colegialidade, tantas vezes heterogéneos entre os jovens que frequentam a universidade, incluem-se também as interações improváveis entre Ricardo e Mário, pois é preciso haver aceitação, respeito e confiança que leve à troca de ideias, de informação e de conhecimentos.

Os próprios professores, face a situações de agressividade ou palavras duras, aconselhavam Ricardo a "*deixa para lá*", a "*deixa andar*". Vários estudos referem o "comportamento agressivo entre estudantes como um problema globalizado, tradicionalmente admitido como natural e frequentemente silenciado ou ignorado, demonstrando a não valorização e passividade dos adultos (Di Terresena, *et al.*, 2010; Neto, 2005).

Ao identificarem-se trajetórias escolares e fatores que desencadearam dinâmicas de manutenção do insucesso, refletimos sobre alguns fenómenos, vários e dissemelhantes, de agressão entre pares na escola. No desenvolvimento humano, quer a nível intra quer interpessoal, ou até mesmo social, vislumbra-se hoje em dia a distância ou a indiferença, mesmo quando a aquisição e desenvolvimento dos saberes pode ter maiores alicerces através de mundos virtuais. Os nossos objetivos *psicoeducativos* passam pela

exigida educação universitária na ajuda à interação e ao autoconhecimento. O ponto de partida é a busca de soluções pessoais, sem esquecer a exigência de autodisciplina e aprendizagens comuns: a ênfase em sentimentos positivos sobre o estudo e a regulação de autoestima, construindo a confiança no "outro".

E como gerir relacionamentos instáveis ou improváveis, com arremessos de emoção negativa e violência física e verbal? Questionamos ainda de que forma o recurso a ferramentas digitais pode minimizar ou eliminar barreiras de relacionamento social, criando outras formas de interação mais seguras, talvez imunes à agressividade física, verbal ou psicológica imediata e direta.

Justifica-se uma educação para a diferença, para a aceitação/tolerância e para a expressão convivial de pontos de vista, bem como uma intervenção preventiva e sistemática em *bullying*. Preconiza-se uma educação enquanto projeto de cultura de diversidade e de respeito pelo "outro" e pelo mundo.

Referências

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: Compreender para prevenir*. Porto: Asa.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies e delinquentes: características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34(1/2/3), 195-221.

Batsche, G.M., & Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165174.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, New York: Doubleday.

Berger, P., & Kellner, H. (1981). *Sociology reinterpreted*. New York: Anchor.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica, 4*(19), 523-537.

Chell, E. (2004). Critical incident technique. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (Eds.). *The Sage Encyclopedia* of *Social Science Research Methods* (Vol. I, pp. 218-219). Thousand Oaks: Sage Publications.

DeHaan, L. (1997). *Bullies*. Disponível online em http://www.ndsuext.nodak.edu. Acesso em 24 de Maio de 2000.

Di Terresena, L. G., Diolosà, C., Inga, F., & Caruso, S. (2010). Bullying: disease or social phenomenon? An experimental research. *Rivista di Psichiatria, 45*(2), 107-111.

Due, E., Holstein, B., & Jorgensen, P. (1999). *Bullying as health hazard among school children*. Disponível online em http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10222815. Acesso em 14 de Fevereiro de 2005.

Estrela, M. T. & Estrela, A. (1978). *Técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.

Evertson, C., & Green, J. (1989). La observation como indagación y método. In M. Wittrock (Ed.). *La Investigacion de la Enseñanza* (Vol. I, pp. 342-343). Barcelona: Paidós-MEC.

Freeman, J. (1992). *Quality Education: the development of competence*. Geneva & Paris: UNESCO.

Freeman, J., & Guenther, Z. (2000). *Educando os Mais Capazes – ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.

Fundação Calouste Gulbenkian [FCG] (1997). *A escola na literatura*. Lisboa: FCG.

Josso, Chr. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa-Formação/Universidade de Lisboa.

Neto, A. A. L. (2005). *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172. Disponível online em http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf. Acesso em 15 janeiro de 2015.

Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, *43*(7), 1171-1190.

Patrzek, J., Sattler, S., Van Veen, F., Grunschel, C., & Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: A panel study. *Studies in High Education*, *40*(6), 1014-1029.

Rosales, C. (1991). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.

Santos, L. C. S., Martins, M., Souza Filho, M. D., Martins, M.C.C., & Souza, E.M.S. (2013). A cultura bullying na escola a partir do olhar das vítimas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 13*(1), 27-40.

Sarbin, T. R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.

Schaufeli, W. & Ezmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.

Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Early behaviour problems as a predictor of later peer group victimization: moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *27*(3), 191-201.

Steel, P. (2010). *The Procrastination Equation: how to stop putting things off and start getting stuff done*. New York: Harper Collins.

Sudermann, M., Jaffe, P., & Schick, E. (2000). *Bullying information*. Disponível online em www.yrbe.edu.on.ca. Acesso em 13 de Junho de 2000.

Whitley, M. D. (2006). *Mentes brilhantes, notas fracas*. Lisboa: Estrela polar.

Zamith-Cruz, J. (1997). *Trajectórias criativas: O desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Narrativa*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Zamith-Cruz (2012). Histórias cruzadas de docentes: seis exploradoras de exceção. In Mª J. Magalhães, Mª A. Cruz & R. Neves (Coords.). *Pelo fio se vai à meada: Percursos metodológicos em Histórias de Vida* (pp. 215-241). Lisboa: Editora Ela por Ela.

PROGRAMA BRASILEIRO DE LÍNGUA INGLESA E CRIATIVIDADE A ALUNOS COM E SEM SUPERDOTAÇÃO

Taís Crema Remoli, Ana Paula de Oliveira & Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP | Brasil

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar os resultados de aulas de língua inglesa, visando a ampliar tal conhecimento bem como promover o desenvolvimento da criatividade de doze alunos, seis com e seis sem superdotação, previamente avaliados. As doze crianças cursavam do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Bauru/SP, Brasil, em cuja grade curricular não constava a disciplina. O programa de intervenção foi realizado por duas horas semanalmente ao longo do segundo semestre de 2015 e contou com pré e pós-teste de língua, elaborado pela primeira pesquisadora, e de criatividade, TCFI. Quanto ao aprendizado do idioma, os dois grupos alcançaram resultados bastante parecidos no pós-teste; entretanto, os escores dos alunos sem superdotação triplicou, enquanto o dos alunos com superdotação foi duplicado ao comparar pré e pós-teste. Avaliando-se o fator "preparação criativa", observou-se que houve melhora mais significativa no pós-teste dos participantes do grupo sem superdotação.

Palavras-chave: Superdotação; Criatividade; Língua inglesa; Programa de intervenção; Brasil.

Abstract

This study aimed to analyze the results of English classes, aiming to expand this knowledge and promote the development of creativity of twelve students, six gifted and six non-gifted, previously evaluated. The twelve children were from second to fifth grade at a school in Bauru/SP, Brazil, and this subject was not part of their curriculum. The intervention program was conducted for two hours weekly during the second semester of 2015 and included pre and posttest of language, developed by the first researcher, and creativity, TCFI. Regarding learning the language, both groups achieved very similar post-testresults; the scores of non-gifted students tripled while the ones of gifted students doubled when comparing pre and post-test, however. By evaluating "creative preparation" factor, it was observed that there was a more significant improvement in the posttest of the non-gifted group.
Keywords: Giftedness; Creativity; English; Intervention program; Brazil.

Introdução

O estudo a respeito de superdotação[1] vem crescendo nos últimos anos (Antipoff & Campos, 2010). Entretanto, ainda há muito para se conhecer e pesquisar a respeito do tema. Sabe-se que alunos com superdotação tendem a desenvolver mais algumas habilidades do que aqueles sem tal característica. Dentre essas habilidades estão a criatividade e a linguagem.

De acordo com Renzulli e Reis (1997), embora nenhum critério possa ser usado para determinar superdotação, pessoas que obtiveram reconhecimento por suas conquistas únicas e contribuições criativas possuem os três seguintes traços interlaçados: habilidade acima da média, comprometimento na tarefa e criatividade. Segundo os autores, cada uma dessas características apresenta importante contribuição, no entanto, muitas vezes se foca apenas nas habilidades cognitivas superiores.

Nakamo e Wechsler relatam que "a criatividade deve ser um elemento primordial a ser cultivado no processo de ensino-aprendizagem, abrindo caminhos para múltiplas descobertas" (Nakamo&Wechsler, 2013, p.76) e Prieto, Soto e Vidal (2013) entendem que a criatividade é um processo que se deve motivar constantemente a fim de favorecer o pensamento criativo durante as aulas, estimulando e recompensando a curiosidade e a exploração, criando condições necessárias para a criatividade, promovendo a confiança e o desejo de correr riscos e despertando a ideia de que a criatividade exige motivação e esforço.

Segundo Mercedes, Sáinz, Soto, Fernández e Valverde (2015, p. 156), "As habilidades criativas são educáveis e, portanto, suscetíveis de serem desenvolvidas". Assim, muito importantes são os estímulos, as circunstâncias e as oportunidades que um ambiente tem de alavancar ou cercear a expressão criativa. Desta forma, considera-se extremamente relevante o investimento "na promoção de condições no ambiente, seja na família, instituição escolar ou no ambiente de trabalho, para que a criatividade possa de fato florescer e produzir os frutos desejáveis" (Alencar, 2015, p. 19). Entretanto, Kaufman, Pluckere Russel (2012) apontam que as avaliações da criatividade ainda são um trabalho em andamento, poissabemos muito menos a respeito desse constructo do que gostaríamos de saber.

Ao comparar a criatividade de alunos com e sem superdotação, Sparfeldt, WirthweineRost (2009)verificaram que os alunos do primeiro grupo foram caracterizados por uma criatividade maior em comparação aos do segundo, mas tal resultado não foiconfirmada pelo estudo de Kim, Shim e Hull (2009), os quais verificaram maior inteligência e comprometimento com a tarefa em alunos com superdotação, mas criatividade regular.

Em relação à ligação entre criatividade e superdotação, Renzulli e Reis (1997)enfatizam que "webelievethatoneofthe major purposesofgiftededucationistodevelopcreativethinkingandcreativeproductivity in allstudents" (Renzulli&Reis, 1997, p.16.), ou seja, os autores acreditam que um dos maiores propósitos da educação para alunos com superdotação seja desenvolver o pensamento crítico e a produção criativa em todos os alunos.

[1] Neste estudo foi empregado o termo "superdotação", equivalente"sobredotação" em Portugal. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases brasileira (Brasil, 1996), o termo superdotaçãopode ser relacionado a alguém que apresente habilidade acima da média em alguma área do conhecimento.

Por isto, ressaltam que os serviços especializados devem ser vistos como oportunidades para desenvolver atitudes e comportamentos criativos, não somente encontrar e atestar os alunos como tais.

No entanto, ainda há poucos trabalhos na literatura que visem desenvolver a criatividade de tal público-alvo. Um dos poucos exemplos encontrados em buscas a bases de dados é a pesquisa da faculdade de educação da Turquia, publicado pelo autor Cetinkaya em 2013, que trabalhou com a disciplina de ciências junto a um grupo de alunos com superdotação e um grupo controle, ambos tiveram a criatividade mensurada por meio do Teste de Torrance tanto no pré como no pós-teste. Após a análise dos resultados dos oito dias de encontro com o grupo de alunos, as conclusões indicaram que o programa de ciências contribuiu para o aumento da criatividade em crianças com superdotação.

Tendo tal pesquisa como base, buscou-se elaborar um programa de intervenção para alunos com e sem superdotação utilizando outra disciplina, ao invés de ciências, a fim de testar se o mesmo resultado seria obtido. Assim, por meio de uma pesquisa aprofundada sobre o tópico, verificou-se que Mendonça e Feith (2005) concluíram em seu estudo com crianças brasileiras monolíngues e bilíngues, utilizando o Teste de Torrance como instrumento de avaliação de dados, que criatividade e autoconceito são mais desenvolvidos em alunos que apresentam proficiência em uma segunda língua; por este motivo, a língua inglesa foi selecionada como foco do programa de intervenção desenvolvido com crianças de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, Brasil, com o objetivo de verificar se "É possível ampliar o desenvolvimento da criatividade por meio da língua inglesa? Este processo ocorre de forma mais efetiva no grupo de alunos com superdotação?" e ainda "Há diferença no aprendizado de uma segunda língua em alunos com e sem superdotação?".

Método

Participantes e local de trabalho

Participaram da pesquisa seis alunos com superdotação,previamente identificados por Mendonça (2015), e seis alunos sem superdotação (grupo selecionado a partir das mesmas características – sexo, idade e série escolar – do primeiro grupo) que cursavam 2°, 4° e 5° anos do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, Brasil, cujas características são apontadas no Quadro 1.

Quadro 1. *Caracterização dos grupos com e sem superdotação que participaram da pesquisa.*

Aluno	Sexo	Idade	Ano escolar	Grupo
Aluno 1	Feminino	7 anos	2º ano	Com superdotação
Aluno 2	Feminino	7 anos	2º ano	Sem superdotação
Aluno 3	Masculino	7 anos	2º ano	Com superdotação
Aluno 4	Masculino	7 anos	2º ano	Sem superdotação
Aluno 5	Feminino	9 anos	4º ano	Com superdotação
Aluno 6	Feminino	9 anos	4º ano	Sem superdotação
Aluno 7	Masculino	9 anos	4º ano	Com superdotação
Aluno 8	Masculino	9 anos	4º ano	Sem superdotação
Aluno 9	Masculino	9 anos	4º ano	Com superdotação
Aluno 10	Masculino	9 anos	4º ano	Sem superdotação
Aluno 11	Feminino	10 anos	5º ano	Com superdotação
Aluno 12	Feminino	10 anos	5º ano	Sem superdotação

Fonte: elaborado pelas autoras.

Todos os alunos compuseram um mesmo grupo que se reuniu semanalmente por duas horas após o período de aulas regulares durante o segundo semestre de 2015, em um total de dez encontros voltados à intervenção de língua inglesa e outros três para aplicação de pré e pós-teste. O programa de intervenção ocorreu na mesma escola em que os alunos estudavam e em diferentes espaços previamente combinados com a coordenação do local (sala de aula, sala de informática e pátio) para melhor atender à necessidade das atividades programadas.

Como recursos para o programa de intervenção, diferentes materiais foram utilizados a fim de desenvolver a criatividade dos alunos: tinta guache, recortes de revista, histórias em quadrinhos, giz de lousa, máscaras, papéis com diferentes tamanhos e texturas, massa de modelar etc.

Ressalta-se que tal programa de intervenção contou com a autorização dos pais de todos os alunos, da direção da escola mencionada, bem como do comitê de ética brasileiro para pesquisa com seres humanos,respeitando-se as condições estabelecidas pela resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, 2012).

Instrumentos

A fim de se conhecer o nível de língua inglesa dos alunos, uma avaliação diagnóstica foi elaborada pela primeira autora deste trabalhocom os seguintes conteúdos: autoapresentação, expressão de sentimentos, descrição de paisagem (envolvendo descrição de lugares, animais e cores) e rotinas diárias por meio de duas questões abertas e duas fechadas. O instrumento utilizado foi aplicado em grupo, com tempo suficiente para que todos os alunos respondessem a todas as perguntas. Da mesma forma, tal avaliação foi utilizada como pós-teste ao final do trabalho para se comparar o aprendizado dos alunos após o programa de intervenção.

A criatividade dos alunos foi avaliada por meio do Teste de Criatividade Figural Infantil –TCFI (Nakano, Wechsler&Primi, 2011), elaborado a partir do Teste Figural de Torrance e validado no Brasil para alunos do segundo ao nono ano do ensino fundamental. NoTCFI,os participantes são convidados a fazer desenhos, em três atividades, a partir de estímulos pouco definidos. O instrumento avalia doze características, que são corrigidas em cada uma das três atividades: Fluência, Flexibilidade, Elaboração, Originalidade, Expressão de Emoção, Fantasia, Movimento, Perspectiva Incomum, Perspectiva Interna, Uso de Contexto, Extensão de Limites e Títulos Expressivos.

A correção do teste descrito permite a obtenção de pontuações em quatro fatores: Fator 1 –Enriquecimento de Ideias (habilidade de ver coisas sob diferentes perspectivas e pontos de vista), Fator 2 – Emotividade (expressão da essência de uma ideia por meio da abstração), Fator 3 – Preparação Criativa (habilidade para selecionar a melhor ideia como solução ao problema apresentado utilizando recursos que a completem ou enriqueçam), Fator 4 – Aspectos Cognitivos (habilidade de considerar fatores importantes envolvidos em um problema e procurar as soluções que possam produzir os resultados mais satisfatórios). Uma pontuação total no instrumento, denominada Fator Geral por ser resultado da soma dos quatro fatores, também é gerada.Neste trabalho,o Fator 3 – Preparação Criativa – foi avaliado.

Pesquisas investigando as evidências de validade e precisão do teste foram realizadas (Nakano, 2003) e indicaram valores entre 0,81 e 0,94 de correlação para validade concorrente com o Teste Figural de Torrance (com nível de significância de $p \leq 0{,}001$ para todas as características avaliadas) e índices de precisão por meio do teste e reteste entre 0,84 e 0,95 ($p \leq 0{,}001$), confirmando evidências psicométricas favoráveis para uso em amostras brasileiras (Nakano &Wechsler, 2006a). Outros estudos ainda mostraram que os resultados sofrem influência significativa das variáveis do ano escolar (Nakano &Wechsler, 2006b), região e tipo de escola (Nakano, Wechsler&Primi, 2011).

Programa de intervenção

As aulas de língua inglesa foram organizadas pela primeira autora e supervisionadas por sua orientadora de pesquisa, terceira autora deste trabalho, sendo realizadas de acordo com o apresentado no Quadro 2.

Quadro 2. *Cronograma do programa de intervenção*

Aula	Conteúdo	Atividades
1	Autoapresentação	Leitura de história em quadrinhos sobre como se apresentar em inglês. Criação de parágrafo sobre si. Prática oral em duplas. Atividades de fixação no caderno.
2	Apresentação	Elaboração de diálogo coletivo (cumprimentos). Atividades relacionadas a características pessoais. Jogo da memória de características físicas e música sobre partes do corpo.
3	Sentimentos	Atividade para relacionar expressões faciais àsua respectiva nomenclatura. Elaboração de diálogo coletivo sobre o tema, ensaio e apresentação. Elaboração de história em quadrinhos utilizando os elementos aprendidos.
4	Animais / cores	Atividades impressas relacionadas ao tema em estudo. Fixação de vocabulário por meio da criação de animais de massinha e sua apresentação aos colegas de classe.
5	Animais / cores	Prática oral de vocabulário. Música “Roar” para ser completada com nomes dos animais. Confecção e apresentação à sala de máscara de animais.
6	Números e revisão de conteúdo	Introdução dos números. Atividades impressas para relembrar conteúdo aprendido nas aulas anteriores e prática por meio de jogos de computadores relacionados aos temas estudados.
7	Revisão de conteúdo / paisagem	Diálogo com perguntas pessoais praticado em duplas. Construção de animal coletivo por meio de confecção e recortes com diferentes tipos de papéis. Atividade impressa sobre paisagens. Construção de paisagem coletiva em lousa.

8	Prática de "linstening" e paisagem	Música para alunos completarem com vocabulário conhecido. Atividade impressa para relacionar paisagem e nomenclatura. Criação e explicação dos elementos inseridos na paisagem criada,individualmente,com tinta guache.
9	Revisão de auto-apresentação / rotinas	Apresentação da atividade de casa "Thisis me", utilizando frases aprendidas para se descrever. Introdução do tema rotina diária por meio de atividade no caderno. Elaboração de desenhos individuais em lousa representando rotinas.
10	Revisão / rotinas	Apresentação individual de história em quadrinhos com diálogos aprendidos ao longo do curso. Criação de cenas de rotinas diárias utilizando recortes de revistas.

Fonte: elaborado pela primeira autora.

Todas as aulas foram ministradas com a finalidade de se utilizar o máximo de língua inglesa possível e ampliar o conhecimento linguístico bem como a criatividade dos alunos por meio das diferentes experiências vivenciadas.

Resultados

Os resultados do programa de intervenção foram avaliados por meio de testes de língua inglesa (com valor total = 10), representados nas Tabelas 1 e 2, bem como pelo teste de criatividade citado, cujos resultados estão expressos na Tabela 3.

Tabela 1. *Comparação dos alunos com e sem superdotação em relação ao aprendizado da língua inglesa.*

Aluno	Resultado do pré-teste	Resultado do pós-teste	Ganho na pontuação após intervenção (média aritmética)
Aluno 1	1,0	4,5	3,5
Aluno 2	1,1	4,2	3,1
Aluno 3	1,7	4	2,3
Aluno 4	2,2	4,3	2,1
Aluno 5	1,2	3,7	2,5
Aluno 6	2,4	6,2	3,8
Aluno 7	2,7	6,6	3,9
Aluno 8	0	5,0	5,0
Aluno 9	0,5	2,1	0,6
Aluno 10	1,2	5,7	4,5
Aluno 11	6,8	8,0	1,2
Aluno 12	2,3	4,0	1,3

Fonte: elaborada pela primeira autora.

* Nomes na faixa cinza: alunos com superdotação. Nomes na faixa branca: alunos sem superdotação.

Nota-se que, com exceção do aluno 11 (que relatou ter contato com a língua estrangeira por meio de incentivo de seus pais e afirmou ter contato com jogos e filmes na língua estrangeira em casa), todos apresentavam pouquíssimo conhecimento de língua inglesa, disciplina que só é oferecida aos alunos de escolas estaduais de São Paulo após o sexto ano. Verifica-se ainda que todos alunos conseguiram aumentar o desempenho na avaliação após o programa de intervenção e o melhor resultado permaneceu com o aluno 11.

A Tabela 2 aponta a diferença das médias aritméticas entre os grupos com e sem superdotação:

Tabela 2. *Comparação da média obtida pelos grupos com e sem superdotação em pré e pós-teste de língua inglesa*

	Grupo com Superdotação	Grupo sem superdotação
Média obtida nopré-teste	2,3	1,5
Média obtida nopós-teste	4,8	4,9
Média do rendimento entre pré e pós-teste	2,08 (dobrou)	3,26 (triplicou)

Fonte: elaborada pelas autoras.

Observa-se que a média do resultado obtido pelo grupo com superdotação no pré-teste foi 0,8 pontos maior do que o grupo sem superdotação, revelando seu maior conhecimento prévio em língua estrangeira, e tal diferença se inverteu no pós-teste, para 0,1 ponto a mais para o grupo sem superdotação. É oportuno ressaltar que, mesmo com o curto programa de intervenção realizado, ambos os grupos ampliaram seu resultado na avaliação, que dobrou para o grupo sem superdotação e mais que triplicou para o grupo sem superdotação.Por meio da média final de ambos os grupos, que foi bastante parecida, pode-se verificar que o trabalho realizado garantiu o aprendizado de ambos os grupos igualmente.

A Tabela 3 apresenta os resultados de pré e pós-teste no Teste de Criatividade Figural Infantil quanto ao Fator 3 — Preparação Criativa. A interpretação do percentil pode variar de Inferior a Superior.

Tabela 3. *Resultados depré e pós-teste no Teste de Criatividade Figural Infantil no Fator 3 – Preparação Criativa.*

	Pré-teste		Pós-teste	
Aluno	**Percentil**	**Interpretação**	**Percentil**	**Interpretação**
Aluno 1	34	Abaixo da média	4	Inferior
Aluno 2	44	Média	91	Superior
Aluno 3	44	Média	63	Média
Aluno 4	12	Inferior	63	Média
Aluno 5	84	Superior	51	Média
Aluno 6	4	Inferior	40	Média
Aluno 7	0	Inferior	14	Inferior
Aluno 8	92	Superior	84	Superior
Aluno 9	23	Abaixo da média	51	Média
Aluno 10	51	Média	71	Acima da média
Aluno 11	48	Média	27	Abaixo da média
Aluno 12	76	Acima da média	58	Média

Fonte: elaborada pelas autoras.

Observa-se que, no pré-teste,os alunos obtiveram resultados que variou entre inferior e superior, sendo que três alunos pontuaram "inferior" (A4, A6 e A7), dois "abaixo da média" (A1, A9), quatro na "média" (A2, A3, A10 e A11), um "acima da media" (A12) e dois "superior" (A5 e A8). Em todas as pontuações, houve alunos dos dois grupos, com exceção de "abaixo da média", que foi pontuado apenas por alunos com superdotação.

No pós-teste, a pontuação também variou entre inferior e superior, sendo que dois alunos pontuaram "inferior" (A1, A7), um "abaixo da média" (A11), seis na "média" (A3, A4, A5, A6, A9 e A12), um "acima da média" (A10), e dois "superior" (A2 e A8). A pontuação dos alunos variou, sendo que "inferior" e "abaixo da média" pontuaram alunos com superdotação, "acima da média" e "superior" alunos sem superdotação e "média" alunos dos dois grupos.

Ao se comparar pré e pós-teste no Fator "Preparação Criativa", nota-se que a pontuação diminuiu para quatro alunos (A1, A5, A11 e A12), sendo três com superdotação e um sem superdotação; três alunos mantiveram a mesma pontuação (A2, A7 e A8), sendo dois com superdotação e um sem superdotação e cinco alunos aumentaram (A2, A4, A6, A9 e A10), sendo um com superdotação e quatro sem superdotação. Observa-se, então, que houve melhora mais significativa nos escores do pós-teste dos participantes do grupo sem superdotação.

O resultado deste estudo foi diverso do obtido porCetinkaya (2013) e Sparfeldt, WirthweineRost (2009); e, por meio das poucas intervenções realizadas, não é possível caracterizar tais crianças como bilíngues, a fim de confirmar os achados de Mendonça e Feith (2005). Assim, pode-se afirmar que o resultado das medidas de criatividade deste estudo se aproximaram mais dos de Shim e Hull (2009).

Em relação à obtenção da medida da criatividade por meio de testes, destaca-se, a pesquisa dos autores Kaufman, Plucker e Russell (2012), que publicaram um artigo a respeito de inteligência, criatividade, aplicação de testes e utilização de *checklists*e verificaram que os testes de criatividade apresentem limitações, como, por exemplo, a questão da limitação do tempo para execução das tarefas, que pode influenciar as variáveis de personalidade, como a ansiedade ou nível de estresse das crianças (Preckel, Holling&Wiese, 2006). Assim, sugere-se que novos estudos que repliquem tal pesquisa também procurem avaliar a criatividade de seu público-alvo por medidas qualitativas após a realização de um programa de intervenção com mais encontros a fim de obter outros resultados sobre a relação da língua inglesa e criatividade em alunos com e sem superdotação, ampliando a oportunidade de outros alunos desenvolverem seu potencial criativo, conforme apontado por Renzulli e Reis (1997).

Considerações Finais

Este estudo apresentou o resultado de um programa de intervençãode língua inglesa e criatividade em alunos com e sem superdotação e obteve que, embora o primeiro grupo tenha apresentado maior conhecimento prévio, ambos os grupos desenvolveram seus conhecimentos linguísticos igualmenteapós os dez encontros. Quanto à ampliação da criatividade, o teste aplicado revelou melhora mais significativa no Fator 3, Preparação Criativa,do pós-teste para os participantes do grupo sem superdotação, o que contraria alguns estudos da literatura; por isto, sugere-se que outras

experiências como esta sejam realizadas em diferentes contextos e que a criatividade das crianças também seja avaliada qualitativamente, se possível após um programa de intervenção mais longo.

Referências

Alencar, E. M. L. (2015). Soriano de. Promoção da criatividade em diferentes contextos: entraves e desafios. In M. F. Morais, L. C.Miranda & S. M. Wechsler (Org.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais* (pp.15-32). São Paulo: Vetor. p..

Antipoff, C. A., & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 14*(2), 301-309.

Brasil (1996). Ministério da Educação. *Lei n. 9.394/96. Diretrizes e Bases da educação Nacional.* Brasília: DF.

Cetinkaya, C. (2013). Creative Nature Education Program for Gifted and Talented Students. *Anthropologist, 16*(3), 691-699.

CONEP (2012). *Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012.* Disponível em <Revista Sobredotação.docxhttp://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf >

Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Russell, C. M. (2012). Identifying and Assessing Creativity as a Component of Giftedness. *Journal of psychoeducational assessment, 30*, 60-73.

Kim, K. H., Shim, J. Y., & Hull, M. (2009). Korean Concepts of Giftedness and the Self-Perceived Characteristics of Students Selected for Gifted Programs. *Psychology of aesthetics creativity and the arts, 3,* 104-111.

Mendonça, L. D. (2015). *Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal* (Tese de Mestrado). Disponível em http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=713

Mendonça, P. V. C. F., &Fleith, D. S. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilíngües. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*(1), 59-70.

Mercedes, F., Sáinz, M., Soto, G., Fernández, M., & Valverde, J. (2015). Estratégias para incentivar a criatividade na educação infantil. In M. F. Morais, L. C. Miranda & S. M. Wechsler (Org.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais.* São Paulo: Vetor.

Nakamo, T. C., & Wechsler, S. M. (2013). Contribuições da criatividade e sua avaliação para o contexto educacional: formação e prática do psicólogo escolar. In: F. H. R. Piske & S. Bahia, (Org.) *Criatividade na escola: O desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos.* Curitiba: Jaruá.

Nakano, T. C. (2003). *Criatividade Figural: proposta de um instrumento de avaliação* (Dissertação de Mestrado). Disponível em http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2006-07-05T050830Z-1179/Publico/TATIANA%20DE%20CASSIA%20NAKANO.pdf

Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2006a).Teste Brasileiro de Criatividade Figural: proposta de instrumento. *Revista Interamericana de Psicologia, 40*, 103-110.

Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2006b). Teste Brasileiro de Criatividade Figural: proposta de normas. *Avaliação Psicológica, 5*(2), 159-170.

Nakano, T. C., Wechsler, S. M., & Primi, R. (2011). *Teste de Criatividade Figural Infantil.* São Paulo: Vetor.

Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and individual differences, 40*, 159-170.

Prieto, M. D., Soto, G., & Vidal, M. C. F. (2013). El aula como espaciocreativo. In F. H. R. Piske & S. Bahia (Org.) *Criatividade na escola: O desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos.* Curitiba: Jaruá.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence.* Connecticut: Creative Learning Press.

Sparfeldt, J. R., Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2009). Gifted and not Creative? On the Creativity of Intellectually Gifted Children and Adolescents. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie, 23*, 31-39.

ESCALA DE CARATERIZAÇÃO DA SOBREDOTAÇÃO: UM ESTUDO COM EDUCADORES DE INFÂNCIA PORTUGUESES E BRASILEIROS

Letícia Fleig Dal Forno, Feliciano Henriques Veiga, Sara Bahia

Universidade de Lisboa – CNPq

Este estudo apresenta a elaboração e validação de uma escala que avalia as perceções dos educadores de infância acerca da sobredotação, expondo as características do desenvolvimento, da aprendizagem e das atitudes da criança que esses profissionais consideram referir-se com o conceito sobredotação. A escala não tem por objetivo identificar crianças como sobredotadas, mas sim analisar as perceções dos educadores de infância sobre o perfil de criança sobredotada. A investigação consistiu na elaboração de um instrumento, intitulado *Escala de Caracterização da Sobredotação* (ECS), com estudo das suas propriedades psicométricas. Participaram neste estudo 245 educadores de infância, de Portugal e do Brasil, de diferentes regiões, e de escolas públicas e privadas. Uma análise fatorial de componentes principais, com rotação varimax, permitiu observar uma estrutura tetra-fatorial, tendo em conta as saturações e respetiva semântica. Em termos de consistência interna, o *alpha de Cronbach* na amostra total foi de 0.92. A ECS apresentou qualidades psicométricas adequadas, quer em termos de fidelidade, quer de validade. Conclui-se que estamos perante uma escala com utilidade para futura investigação ao nível pré-escolar.

Palavras-Chave: Perceção Sobredotação, Educadores, Elaboração de Escala de Avaliação.

Introdução

A sobredotação relaciona-se com ritmos, interesses, e estilos de aprendizagem diferentes expressos por alguns estudantes ao longo do seu percurso escolar (Camargo, Negrini, & Freitas, 2012; Carvalho, 1999; Freitas & Pérez, 2012; Torrego, 2011; Torres & Cruz, 2006). Assim o reconhecimento de um estudante sobredotado em contexto de sala de aula passa pelo processo de intervenção e avaliação dos seus estilos, dos seus ritmos, dos seus interesses (Bahia, 2006; Porter, 2005; Reis & Renzulli, 2010), das suas singularidades bem como, das suas competências, capacidades e habilidades, em relação à etapa educacional a que pertence e respetiva estrutura curricular (Gagné, 2009; Guenther, 2011).

Consequentemente, o educador é responsável por reconhecer quando uma criança possui ações e produções que promovem uma perspetiva de diferenciação com seus pares etários, e despertam, em quem avalia, uma observação focada no desenvolvimento e na aprendizagem considerando-as acima da média em comparação com o que é objetivado em cada etapa escolar, como no pré-escolar (Cross & Coleman, 2014; Porter, 2005). Surge por isso a necessidade dos educadores atuarem de modo a promover a expressão desse desenvolvimento avançado da criança. É assim preciso que o contexto apresente propostas que permitam aprendizagens significativas e adequadas às capacidades, às habilidades e às competências do aprendiz em relação ao seu domínio (Cross & Coleman, 2014). Contudo, é também importante compreender o que o profissional da educação perceciona como sobredotação, quais as características do desenvolvimento, da aprendizagem, das atitudes e das expressões de um aprendiz são consideradas como sendo de um sobredotado (Ziegler, Grigorenko, & Harder, 2014).

Sabe-se que o conceito sobredotação não é linear, e possui na literatura diferentes conceções (Gagné, 2009; Renzulli, 2010b). São referidas, seguidamente, algumas abordagens conceptuais em relação às características e às condições a partir das quais se identifica um estudante através da expressão quer de um potencial superior (Renzulli, 2011) quer de um talento que remete para as capacidades do aprendiz (Gagné, 2009).

O estudo da perceção da sobredotação tem sido abordado como uma questão que concerne profissionais desde o primeiro ciclo ao ensino secundário com pouca consideração pelo ensino pré-escolar, seja no que respeita às crianças seja no que se refere aos educadores. Alguns estudos indicam que a perceção do profissional da educação é indicativa no processo de reconhecimento da sobredotação, por esse reconhecimento implicar uma diferenciação entre os estudantes, assim como também uma distinção entre ritmos e estilos na aprendizagem e de desenvolvimento, não relacionando apenas a uma área do conhecimento ou ao domínio cognitivo e as expressões da aprendizagem (Almeida, Oliveira, Silva, & Oliveira, 2002; Azevedo & Mettrau, 2010; Al-Hadabi, 2010; Conpenhaver & Intyre, 1992; Hany, 1993; Miranda & Almeida, 2001; Pessoa, 2011). Assim o profissional da educação tem um papel importante na identificação da sobredotação, quer porque atua no pré-escolar e nos primeiros ciclos em todas as áreas curriculares, o que lhe permite observar o desenvolvimento global do estudante, quer porque, nos anos seguintes até ao ensino secundário, observa o desempenho e o processo de ensino-aprendizagem do estudante em conformidade com seus interesses (Gallagher, 2008; Kaufman & Sternberg, 2008; Renzulli, 2010a).

Em termos gerais, perceção refere-se a um conhecimento, a uma ideia ou à sensação interior que resulta de uma impressão. Nesta ótica, a perceção é a função que permite ao indivíduo receber, elaborar e interpretar a informação que chega do meio circundante (Teixeira, 2005). O que o educador percebe como sobredotação refletir-se-á, então, como o modo que abordará a identificação dessa singularidade nas ações e produções de uma criança, e também, no momento em que avaliará e analisará determinadas características como indicadores de um comportamento sobredotado (Azevedo & Mettrau, 2010). Uma avaliação da perceção do profissional servirá como um recurso que qualificará o modo e os meios de se identificarem estudantes sobredotados em contexto educacional, servindo como uma ferramenta que colabora para a não existência de uma barreira (Carvalho, 1999; Costa, Leitão, Morgado, & Pinto, 2006) no processo de ensino-aprendizagem de um estudante com necessidades educativas especiais (Al-Hadabi, 2010; Delpretto & Zardo, 2010; Fleith, Almeida, Alencar, & Miranda, 2010).

Da informação apresentada, e atendendo à falta de instrumentos que avaliem a perceção dos educadores de infância sobre as características da

sobredotação, o objetivo deste estudo foi reconhecer se a escala elaborada possibilita o reconhecimento de quais são as características que os educadores de infância percecionam como da sobredotação.

Metodologia

Apresenta-se em seguida o instrumento, procedimentos e amostra utilizados neste estudo.

Instrumento

A escala utilizada nesta investigação, *Escala de Caracterização da Sobredotação* (ECS), é composta por 50 características da sobredotação, referenciadas nos inquéritos apresentados por Al-Hadabi (2010), Rosa (2009) e Veiga e Marques (2001), adaptadas para este estudo. Os estudos empíricos e a revisão teórica da temática exigiram uma revisão de instrumentos que tivessem sido aplicados em investigações acerca da perceção dos educadores. A Escala de Representação dos Professores acerca dos Alunos Sobredotados (ERPAS) é composta por 34 itens relativos a características de sobredotação, relacionados com a inovação, a precocidade das capacidades e a dificuldade de relacionamento dos estudantes sobredotados (Veiga & Marques, 2001). Foram revistos os estudos de Rosa (2009), sobre a perceção dos professores portugueses com uma adaptação da ERPAS, intitulada Questionário Destinado aos Professores (QDP), e de Al-Hadabi (2010), que pesquisou a perceção de professores do Yemen acerca da sobredotação, utilizando a escala *Giftedness Students Characteristics* (GSCs).

Para este estudo optou-se por adaptar 28 itens da escala ERPAS, 12 itens da escala QDP e 10 itens da escala GSCs. A adaptação dessas escalas (Veiga & Marques, 2001; Rosa, 2009; Al-Hadabi, 2010) advém da extração de características a serem avaliadas em conformidade com o significado atribuído pelos educadores, sem a utilização de uma questão para contextualização das características, apenas a sua terminologia como sendo cada item. O objetivo foi investigar quais dessas 50 características são percecionadas pelos educadores de infância como sendo correspondente à sobredotação. O tipo de resposta aos itens foi organizado numa escala de concordância, tipo *Likert*, onde as opções de resposta variam entre 1 e 6 (1 = total desacordo, 2 = bastante em desacordo, 3 = mais em desacordo que de acordo, 4 = mais de acordo que desacordo, 5 = bastante de acordo, 6 = total acordo).

Procedimento

A administração da escala foi organizada de acordo com os interesses das equipas de direção e gestão do espaço educacional. Uma vez obtida a autorização para a administração do questionário, encontrou-se uma participação final em contexto português de 10 agrupamentos, 3 escolas e 3 redes de ensino privadas de distintas regiões (Lisboa, Centro e Norte), e em contexto brasileiro de 3 Secretarias Municipais de Educação (SMEDs) e 16 escolas entre setores público e privado, de 5 estados diferentes do Brasil (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco).

A análise dos dados recolhidos foi efetuada através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 22. Apresentam-se os resultados obtidos em relação à fidelidade e à validade dos mesmos.

Amostra

A amostra incluiu educadores de infância provenientes de diferentes cidades, do território português e brasileiro (Lisboa- PT, Florianópolis-BR, Porto Alegre- BR, Cascais-PT, Santa Maria-BR, Sintra-PT, Niterói-BR, Óbidos-PT, Mafra-PT, Salvador-BR, Braga, PT; Recife-BR, Setúbal-PT). Os questionários foram aplicados a um total de 245 educadores de infância, dos quais 111 são portugueses e 134 são brasileiros, sendo que 71,1% dos educadores atuam em escolas do sector público, 25,2% atuam em escolas do sector privado e 3,7% atuam em escolas de ambos os sectores. Desses 245 educadores de infância, 2,1% são do sexo masculino e 97,6% são do sexo feminino, sendo a média de idade de 39 anos, e a média de experiência profissional de 14 anos.

Verificou-se também que 44,4% educadores possuem formação em Pedagogia ou Ciências da Educação; 44,4% educadores em Educação de Infância; 1,3% educadores têm cursos de bacharelado; 5,2% educadores apresentam outras licenciaturas (Educação Especial, Letras, Magistério); 1,7% educadores são formados no curso de Educação Básica; e 3% possuem formação em Gestão Escolar (13 educadores não responderam). Os 245 educadores atuam com crianças entre os 3 aos 5 anos de idades, dos quais 78,9% atuam apenas no pré-escolar e 21,1% atuam noutras etapas escolares.

Resultados

Para validar a estrutura do constructo estudou-se a consistência interna dos itens e a fidelidade da ECS (Almeida & Freire, 2007). A Tabela I mostra a média e desvio padrão de cada variável (item) presente na escala, em conformidade com a perceção dos participantes.

Tabela I. Média e Desvio Padrão dos itens da escala ECS (N=245)

Item	Média	Desvio Padrão
1. Interesse por atividades diferenciadas	4,971	1,0221
2. Desempenho elevado	4,898	1,0895
3. Vivacidade	4,444	1,0636
4. Autonomia	4,520	1,1634
5. Senso de humor	4,119	1,1575
6. Perfeccionismo	4,473	1,1754
7. Facilidade de / em se expressar	4,440	1,2093
8. Precocidade no desenvolvimento	4,876	1,1236
9. Facilidade de aprendizagem	5,197	,9220
10. Boa memória	5,118	,9826
11. Capacidade de abstracção	4,734	1,0690
12. Flexibilidade de / com ideias	4,607	1,0891
13. Domínio do conhecimento	5,087	,8718
14. Pensamento lógico	5,143	,8265
15. Exigência consigo	4,938	1,0105
16. Domínio de estratégias pessoais	4,689	1,0390
17. Atração pela complexidade	5,070	,9531
18. Exigência para com os outros (pais, educadores, colegas)	4,811	1,0048
19. Criatividade	4,827	,9507
20. Atração por desafios	5,184	,8576
21. Gosto por inovar	4,910	1,0143
22. Sensibilidade	4,579	1,0206
23. Necessidade de privacidade	4,605	1,0367
24. Inquietação	4,686	1,0548
25. Desinteresse por atividades de rotina	4,678	1,1692
26. Questionamento crítico com os outros	4,951	,9194
27. Perspicácia	4,781	1,0454
28. Indisciplina	3,762	1,2574
29. Capacidade analítica	4,647	,9944
30. Pensamento divergente	4,504	,9959
31. Fluidez de ideias	4,861	,8637
32. Capacidade de gerar soluções diferenciadas	4,938	,8758
33. Alta habilidade académica	4,790	1,1540
34. Solidariedade	4,236	1,1407
35. Sentido de responsabilidade	4,741	2,8868
36. Gosto pela aventura	4,414	1,1710
37. Sentido de justiça	4,490	1,0998
38. Honestidade	4,529	1,1236
39. Confiança em si mesmo	4,442	1,2149
40. Facilidade de estabelecer relações	3,939	1,3179
41. Autocrítica	4,578	1,1483
42. Persistência	4,793	1,0909
43. Dessincronia no desenvolvimento	4,267	1,1423
44. Capacidade de observação	4,951	,9946
45. Liderança	4,272	1,1356
46. Capacidade de cooperação	4,111	1,1171
47. Capacidade de organização	4,340	1,1256
48. Capacidade de adaptação (ideias; pessoas)	4,070	1,1508
49. Consciência sobre si mesmo	4,432	1,0318
50. Resistência a interrupção	4,316	1,1776

O valor da média de todos os itens foi de 4.645 (Mais em acordo que em desacordo/ Bastante acordo), com amplitude de 1.571 e variância de 0.119. O que significa que as variáveis utilizadas na adaptação da escala ao contexto português e brasileiro apresentaram um valor considerável na análise da consistência interna, tendo um grau aceitável de coerência entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens (Almeida & Freire, 2007).

Para avaliar a validade da escala, foi feita uma análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax*. Optou-se nesta fase das análises usar como critério de inclusão um *factor loading* mínimo de 0,40 (Maroco, 2010). A escala apresentou uma estrutura tetra-fatorial: A*daptabilidade; Altas Habilidades Cognitivas*, *Gestão da Aprendizagem*; e *Inconformismo* (cf.Tabela II).

Tabela II. Estrutura Fatorial da ECS com rotação Varimax (N= 245)

Itens	Factores			
	Adaptabilidade	Altas Habilidades Cognitivas	Gestão da Aprendizagem	Inconformismo
40. Facilidade de estabelecer relações	,839			
46. Capacidade de cooperação	,771			
5. Senso de humor	,753			
34. Solidariedade	,739			
48. Capacidade de adaptação (ideias; pessoas)	,737			
36. Gosto pela aventura	,701			
3. Vivacidade	,696			
38. Honestidade	,677			
49. Consciência sobre si mesmo	,656			
45. Liderança	,619			
12. Flexibilidade de / com ideias	,609			
37. Sentido de justiça	,588			
19. Criatividade	,554			
39. Confiança em si mesmo	,551			
7. Facilidade de / em se expressar	,536			
22. Sensibilidade	,515			
21. Gosto por inovar	,509			
41. Autocrítica	,436			
47. Capacidade de organização	,408			
10. Boa memória		,729		
8. Precocidade no desenvolvimento		,717		
9. Facilidade de aprendizagem		,695		
11. Capacidade de abstracção		,625		
6. Perfeccionismo		,591		
13. Domínio do conhecimento		,585		
33. Alta habilidade académica		,562		
17. Atração pela complexidade		,550		
2. Desempenho elevado		,548		
14. Pensamento lógico		,543		
18. Exigência para com os outros (pais, educadores, colegas)		,477		
15. Exigência consigo		,474		
4. Autonomia		,456		
44. Capacidade de observação			,637	
23. Necessidade de privacidade			,590	
42. Persistência			,561	
27. Perspicácia			,513	
24. Inquietação			,507	
32. Capacidade de gerar soluções diferenciadas			,504	
20. Atração por desafios			,488	
29. Capacidade analítica			,442	
26. Questionamento crítico com os outros			,429	
28. Indisciplina				,528
25. Desinteresse por atividades de rotina				,510
43. Dessincronia no desenvolvimento				,441
% de variância	26,95	10,15	4,91	4,38
% de variância TOTAL		46,39		

Dos 50 itens apresentados na versão inicial da escala desta investigação, 5 foram retirados por apresentarem um valor de saturação abaixo de 0.4: item ‘‘1. Interesse por atividades diferenciadas’’; item ‘‘16. Domínio de estratégias pessoais’’; item ‘‘31. Fluidez de ideias’’; item ‘‘35. Sentido de responsabilidade’’; item ‘‘50. Resistência a interrupção’’. Por apresentar incongruência semântica, não tendo um valor negativo frente aos demais itens apresentados na quarta dimensão da escala, o item ‘‘30. Pensamento divergente’’ foi excluído da análise da ECS, totalizando 44 itens.

Conforme a estrutura tetra-fatorial, cada fator da escala foi denominado como representativo de taxonomias do comportamento da sobredotação semelhante aos resultados, agrupando-se as características representativamente quanto a *Adaptabilidade* que o estudante sobredotado expressa ser capaz, através da sua facilidade de estabelecer relações quanto ao contexto da sala de aula e seus interesses e estilos. A dimensão *Altas Habilidades Cognitivas* refere a precocidade e desempenho que o estudante sobredotado deverá apresentar em seu processo de ensino-aprendizagem. As características de *Gestão da Aprendizagem* inferem quanto ao modo como o estudante age frente as suas aprendizagens e persiste no seu processo de desenvolvimento. A dimensão *Inconformismo* concentra as características de um estudante impaciente e indisciplinado com as regras e sistematizações formais do processo de ensino escolar, próprio de um estudante sobredotado.

A primeira dimensão, *Adaptabilidade,* engloba 19 itens referentes ao modo de estabelecer relações e às atitudes e capacidades sociais do estudante sobredotado. A segunda dimensão, *Altas Habilidades Cognitivas*, integra 13 itens relativos ao modo do estudante sobredotado expressar o seu comportamento e os seus conhecimentos, além de um desenvolvimento acima da média e da precocidade. A terceira dimensão, *Gestão da Aprendizagem*, engloba 9 itens relacionados com o modo como o estudante sobredotado expressa as suas características singulares referentes ao seu estilo de aprendizagem e da exposição do saber. A quarta dimensão, *Inconformismo*, inclui 3 itens relacionados com as dificuldades do estudante sobredotado quanto à rotina na sala de aula.

Para a validação da escala obteve-se os valores de *alpha* de cada dimensão presente na análise fatorial, como se pode verificar na tabela III.

Tabela III. Valores de alpha das Dimensões da ECS

Dimensão	Alpha (α)	Nº de Itens
Adaptabilidade	0.920	19
Altas Habilidades Cognitivas	0.872	13
Gestão da Aprendizagem	0.804	09
Inconformismo	0.442	03
Total Escala (ECS)	0.929	44

Os resultados da análise fatorial indicam que a consistência interna da escala é elevada registando-se uma variância de 46,31%, com um *alpha* de 0.929, o que aponta para as boas qualidades da escala.

Tabela IV. Correlações entre as dimensões da ECS

Dimensão	SbrAda	SbrAHC	SbrGAp	SbrInc
Adaptabilidade (SbrAda)	1			
Altas Habilidades Cognitivas (SbrAHC)	.421	1		
Gestão da Aprendizagem (SbrGAp)	.567	.644	1	
Inconformismo (SbrInc)	.008	.233	.294	1

** $p \leq 0.01$

Verifica-se a existência de correlações positivas fracas e positivas moderadas entre as dimensões da escala. A dimensão A*daptabilidade* apresenta correlação com A*ltas Habilidades Cognitivas*, G*estão da Aprendizagem*, e ausência de correlação com *Inconformismo*. No caso da dimensão A*ltas Habilidades Cognitivas* encontrou-se correlação com A*daptabilidade*, G*estão da Aprendizagem*, e ainda que fraca com *Inconformismo*. A dimensão G*estão da Aprendizagem* apresentou correlação moderada com A*daptabilidade* e A*ltas Habilidades Cognitivas*, e baixa correlação com *Inconformismo*. Este por sua vez correlacionou-se com valores mais baixos com *Altas Habilidades Cognitivas* e *Gestão da Aprendizagem*, existindo ausência de correlação com A*daptabilidade*. Assim, considera-se que estas dimensões avaliam as perceções dos educadores em relação às características que estes consideram ilustrar a noção de sobredotação.

Considerações Finais

Na continuidade de estudos anteriores (Rosa, 2009; Veiga & Marques, 2001) procedeu-se neste estudo à elaboração de uma escala destinada a avaliação das perceções dos educadores acerca da sobredotação, inserida

no âmbito de um projeto de investigação sobre as perceções dos educadores de infância acerca da sobredotação e da criatividade, em Portugal e no Brasil. Este estudo tem um paralelismo com outros estudos já realizados (Almeida, Oliveira, Silva, & Oliveira, 2002; Azevedo & Mettrau, 2010; Conpenhaver & Intyre, 1992; Veiga, Moura, Menezes, & Ribeiro, 1997), com uma predominância em envolver professores de outras etapas escolares que não apenas no pré-escolar, tendo o intuído de auxiliar na identificação de estudantes sobredotados.

Verificou-se que o grau geral de concordância dos educadores com as características de sobredotação foi elevado (média = 4.645). Os fatores encontrados na análise fatorial estão em acordo com a literatura, e sugerem que os quatro fatores que manifestam os grupos de características ou as associações de características pelos educadores de infância expressam a perceção da sobredotação dos mesmos.

Segundo alguns autores, a sobredotação poderá ser reconhecida no comportamento, desenvolvimento e aprendizagem de uma criança em alusão ao que o profissional da educação compreende, interpreta e revela como sendo a sobredotação (Barreto & Mettrau, 2011; Cross & Coleman, 2014; Gallagher, 2008; Kaufman & Sternberg, 2008; Sternberg & Davidson, 1986; Pérez & Freitas, 2011; Renzulli, 2010a). A escala ECS, dadas as qualidades psicométricas encontradas, poderá vir a auxiliar investigadores na compreensão do modo como os profissionais da educação entendem a sobredotação, tal como das condições (ambientais e sociopsicológicas) em que tal identificação de crianças com indícios de sobredotação se realizará, atendendo às perceções desses profissionais.

Nota: Este estudo tem o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

Al-Hadabi, A. (2010). Yemeni Basic Eucation Teache's Perception of Gifted Students' Characteristics and the Methods used for Identifying these Characteristics. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 7*, 480-487.

Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, L., Oliveira, E., Silva, M., & Oliveira, C. (2002). O Papel dos Professores na Identificação de CRianças Sobredotadas. *Inovação, 15 (1,2,3)*, 163-179.

Azevedo, S., & Mettrau, M. (2010). Altas Habilidades/Superdotação: Mitos e Dilemas Docentes na Indicação para o Atendimento. *Psicologia, Ciência e Profissão, 30(1)*, 32-45.

Bahia, S. (2006). Estimular Talentos na Sala de Aula: Os Múltiplos Prismas da Questão. In A. Candeias, *Múltiplos Olhares Sobre Como Intervir* (pp. 160-174). Évora: Universidade de Évora.

Barreto, C., & Mettrau, M. (2011). Altas Habilidades: Um Questão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial, (17)3*, 413-426.

Camargo, R., Negrini, T., & Freitas, S. (2012). Acessibilidade Educacional dos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: Compromisso da Universidade e da Escola. *Seminário em Pesquisa da Educação da Região Sul* (pp. 1-14). Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul - UPPLAY.

Carvalho, R. (1999). Removendo Barreiras para a Aprendizagem. In: M. Brasil, *Educação Especial: Tendências Atuais* (pp. 59-66). Brasília: Estação das Mídias.

Conpenhaver, R., & Intyre, D. (1992). Teachers Perception of Gifted Students. *Journal Roeper Review, 14(3)*, 151-153.

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., & Pinto, J. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal.*Lisboa: Lisboa.

Cross, T., & Coleman, L. (2014). School-Based Conception of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 37(1)*, 94-103.

Delpretto, B., & Zardo, S. (2010). Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Contexto da educação Inclusiva. In: B. Delpretto, *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Altas HAbilidades/Superdotação* (pp. 19-24). Brasília: Ministério da Educação/SEESP.

Fleith, D., Almeida, L., Alencar, E., & Miranda, L. (2010). Educação do Aluno Sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educaçao, 16*, 75-88.

Freitas, S., & Pérez, S. (2012). *Altas Habilidades/ Superdotação: atendimento especializado.*Marília: ABPEE.

Gagné, F. (2009). Debating Giftedness: Pronat vs. Antinat. In L. Shavinina, *Internatonal Handbook on Giftedness* (pp. 155-204). Quebéc: Springer Science+Business Media.

Gallagher, J. (2008). Psychology, Psychologists, and Gifted Students. In S. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 1-11). New York: Springer Verlag.

Guenther, Z. (2011). *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento.*Lavras: CEDET.

Hany, E. (1993). How Teachers Identify Gifted Students: Feature Processing or Concept Based Classification. *European Journal of High Ability , 4(2)*, 196-211.

Kaufman, S., & Sternberg, R. (2008). Conceptions Of Giftedness. In S. Pfeiffer, *Handbook*

of Giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices (pp. 71–91). New York: Springer Verlag.

Maroco, J. (2010). *Análise estatística. Com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, LDA.

Miranda, L., & Almeida, L. (2001). Conhecimentos e Percepções dos Professores na Área da Sobredotação. *Sobredotação, 2(2)*, 139–153.

Pérez, S., & Freitas, S. (2011). Encaminhamentos Pedagógicos com Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: Cenário Brasileiro. *Educar em Revista, 41*, 109–124.

Pessoa, M. (2011). *DEsafios e Necessidades dos Professores na Resposta a Alunos Sobredotados em Contexto de Sala de Aula.*Faculdade de Psicologia. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Porter, L. (2005). *Gifted Young Children* (2ª ed.). Sydney: Allen and Unwin.

Reis, S., & Renzulli, J. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences, 20*,.308–317.

Renzulli, J. (2010a). El Rol del Profesor en el Desarrollo del Talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado REIFOP, 13(1)*, 33–40.

Renzulli, J. (2010b). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality: A Special Education, 10(2)*, 67–75.

Renzulli, J. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *KAPAN Classic, 8 (29)*, 81–88.

Rosa, M. (2009). *Conhecimento e Perceções dos Professores na Área da Sobredotação.* Faro–Portugal: Universidade de Faro.

Sternberg, R., & Davidson, J. (1986). *Conceptions of Giftedness.* New York: Cambridge University Press.

Teixeira, J. (2005). *Mudança de Concepções dos Professores.* Portugal: Instituto Piaget.

Torrego, J. (2011). *Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje Cooperativo: un modelo de respuesta educativa.* Madrid: Fundación SM.

Torres, M., & Cruz, J. (2006). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Piramides.

Veiga, F., & Marques, P. (2001). Escala de Representações dos Professores acerca da Sobredotação (ERPAS). *Sobredotação, 2(2)*, 25–40.

Veiga, F., Moura, H., Menezes, J., & Ribeiro, A. (1997). Alunos Sobredotados Vistos pelos Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXI (1)*, 261–282.

Ziegler, A., Grigorenko, E., & Harder, B. (2014). The significance of learning contexts in talent development. *High Ability Studies, 25(1)*, 1–3.

www.aneis.org