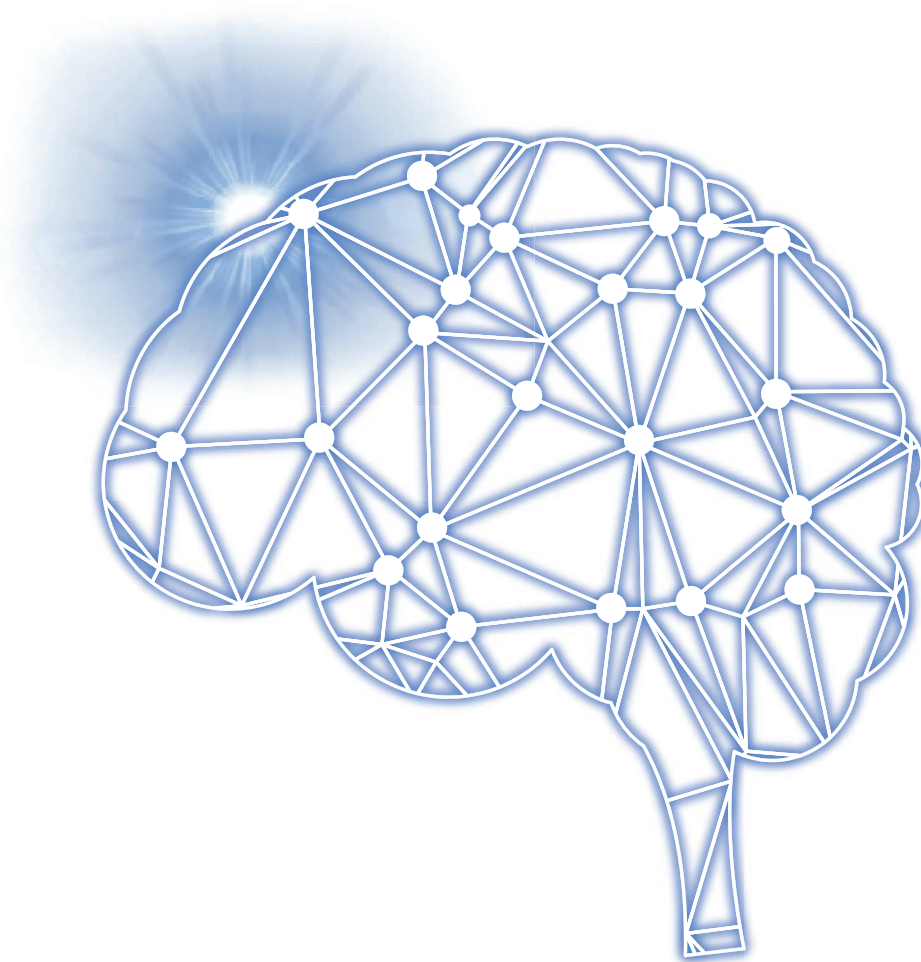

Talincrea

Año 2, No. 3 / Octubre 2015 / "ISSN en trámite"



Universidad de **G**uadalajara
o Universitario de Ciencias de la Salud



Universidad de Guadalajara

Mtro. Izcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. José Alfredo Peña Ramos
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. Jaime F. Andrade Villanueva
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Equipo Directivo

Dirección: África Borges (España)
Directores adjuntos: Dolores Valadez, Rogelio Zambrano (México)
Eduardo García (España)
Administración: Manuela Rodríguez

Consejo Científico Editorial

Brasil

Universidad de Brasilia
Denise De Souza Fleith
Eunice Alencar
Zenita C. Guenther - CEDET

Chile

Pontificia Universidad de Santiago de Chile
Violeta Arencibia

Colombia

Pontificia Universidad Javeriana
Caridad García

España

UNED

Andrés López de la Llave
Concepción San Luis Costas
M^a Carmen Pérez
Universidad Europea
Elena Rodríguez Naveiras

Universidad de La Laguna

Emilio Verche Borges
Gustavo Ramírez Santana
Pedro Prieto Marañón
Sergio Hernández Expósito

Universidad de Murcia

Fulgencio Marín
Julio Sánchez Meca

Universidad de Granada

Inmaculada de la Fuente
Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad Internacional de La Rioja.

Javier Tourón Figueroa

Universidad de Valladolid

Marcela Palazuelo

Universidad de La Laguna.

Matilde Díaz Hernández

Universidad de Málaga

Milagros Fernández Molina

Universidad de Valencia

Rosa María Trenado Santarén

Holanda

Radboud University Nijmegen
Lianne Hoogeveen

México

Instituto Tecnológico de Sonora
Angel Valdés Cuervo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Doris Castellano

Gabriela López Aymes

Universidad de Guadalajara

Fabiola de Santos Avila

Julián Betancourt

Norma Ruvalcaba

Rogelio Zambrano

Rubén Soltero

Universidad de San Luis, Potosí

Santiago Roger Acuña

Portugal

Universidade do Minho

Alberto Rocha

Universidade da Madeira

Ana Antunes

ANEIS-Portugal & Universidade do Minho

Ana Sofia Melo

ANEIS-Portugal

Cristina Palhares

ANEIS & Gabinete de Formação e Pesquisa em Educação - FNE.

Lucia Miranda

USA

Texas A&M University

Jorge E. González

University of Massachusetts Amherst

Stephen G. Sireci

Diseño

Iván Flores Bravo

TALINCREA, año 2, No. 3, octubre 2015 - marzo 2016, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Psicología Aplicada, por la división de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sierra Mojada 950, Col. Independencia, 10585200, ext. 33611, <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>, rogelio@cucs.udg.mx, editor responsable: Rogelio Zambrano Guzmán.

Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-051511052200-203, ISSN: en trámite, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Sierra Mojada 950, Col. Independencia, Guadalajara, Jal. Unidad técnica responsable del levantamiento electrónico: Mtro. Benigno Barragán Sánchez. Fecha de la última modificación 30 de abril de 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Presentación

La Revista TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad es una publicación periódica y editada por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México. Nace en octubre de 2014 con el desafío de convertirse en una publicación especializada. Investigadores de la Universidad Guadalajara, así como de dos universidades de España (Oviedo y La Laguna) especialistas en psicología y educación, han conjugado esfuerzos para crear un espacio donde confluyen tres temáticas pertinentes para el desarrollo del potencial humano y que dan nombre a dicha revista: talento, inteligencia y creatividad. Se crea para ser abierta, plural, internacional y con una clara apuesta para situarse entre las revistas de calidad.

Talincrea nace con sus páginas abiertas y a disposición de todos los interesados en dar a conocer a los lectores sus trabajos en las áreas del talento, la inteligencia y la creatividad. En sus páginas tiene cabida todos los trabajos de investigación de carácter teórico, experimental o de intervención referidos a la temática abordada y que contribuyan al avance de la misma, siempre y cuando guarden el rigor científico, la originalidad y calidad requeridos.

La revista publica trabajos en tres idiomas: español, inglés y portugués. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de revisión por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados son sometidos a una revisión ciega por dos evaluadores.

Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente.

Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo inadecuado de información por parte de sus autores.

Artículos originales:

Reconhecimento, identificação e desenvolvimento de talentos 2
[Acknowledgement, identification and development of talent]
Zenita C. Guenther

Diferenças de género no raciocínio e no autoconceito em alunos com talento académico 12
[Gender differences in reasoning and self-concept of students with academic talent]
Lúcia C. Miranda, Leandro S. Almeida

Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS): Uma proposta de enriquecimento para alunos com altas capacidades 22
[Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS): A proposal for enrichment for students with high capacities]
Alberto Rocha, Helena Fonseca, Ana Isabel S. Almeida

Estudio de la bondad psicométrica de un cuestionario para medir la eficacia de un programa de intervención en altas capacidades 36
[Study about the psychometric goodness of fit of a questionnaire used to measure the effectiveness of a intervention program for high abilities]
Irene Nieto Rodríguez, África Borges del Rosal, Pedro Prieto Marañón

ENTREVISTA A: Prof. Dña. Manuela Romo. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y experta en Psicología de la Creatividad 49
Por: Maria Fátima Morais

Reconhecimento, identificação e desenvolvimento de talentos

Zenita C. Guenther

CEDET – ASPAT, Lavras, MG. Brasil, zeguen@def.ufla.br / zcguenther@gmail.com

RESUMO

Dotação, também denominada alta capacidade, indica uma predisposição estabelecida na configuração original do plano genético, pela combinação e ordenação das cadeias de genes recebidas dos cromossomos, fonte de onde se originam as diferenças individuais. Como toda predisposição genética, alta capacidade se desenvolve durante a vida por aprendizagens não intencionais, experiências vividas, eventos ao acaso, e educação informal. Talento refere-se a desempenho notável em alguma área de ação diferenciada, absorvida do ambiente. O processo de identificar dotação em potencial, e favorecer que seja expressa em alto nível de desempenho, ou seja, em talentos, envolve uma complexa rede de interações entre as predisposições do plano genético e influências exercidas pelo ambiente. Desenvolver um talento depende do nível de capacidade natural, mas também de aprendizagem intencional por parte do talentoso, e ensino competente e apropriado.

Palavras chave: *Potencial; Aptidão; Talento; Reconhecimento de talentos.*

Acknowledgement, identification and development of talent

Giftedness, also named high ability, indicates a predisposition within the genetic plan's unique original design established by combining and ordering the different gene's links; most individual differences are originated from such source. As it happens with all genetic predispositions high ability develops during the person's life through unintentional learning, living experience, chance factors and informal education. Talent refers to outstanding performance in some given area of activity absorbed within the environment. The process of identifying potential and stimulating its expression at a high level of performance, that is, in talents, involves a complex network of interactions between genetic predispositions and environmental influences. Talent development depends on the level of natural ability, but relies on intentional learning by the talented person plus a competent and appropriate teaching plan.

Key words: *Potential; Aptitude; Talent; Talent identification.*

Desenvolver alta capacidade definida como um “dom” (aptidão, prenda, dote), envolve essencialmente, formar “*peessoas adequadas e produtivas*” para a sociedade. Desenvolver um talento consiste em estimular no individuo o mais alto grau possível de desempenho em uma área de atividade por ele escolhida dentro das possibilidades favorecidas e captadas no ambiente.

De onde vem um talento? Talento implica presença de elevada capacidade natural própria para aquele tipo de desempenho (o *dom*, aptidão...). Mas a capacidade pode existir em potencial, sem se expressar em um talento, especificamente por falta de oportunidade e estimulação (Gagné, 2008). Quando as condições ambientais são favoráveis o talento aparece, até mesmo cedo na vida, como se observa p.ex. em famílias de músicos. Entretanto é necessário existir a base interna de capacidade natural, por isso nem todas as crianças criadas no mesmo ambiente desenvolvem um determinado talento (Gagné, 2013).

Capacidade, de modo geral, indica “*poder de aprender e agir*”, ou seja, poder de captar elementos do ambiente, abstrair, organizar e incorporar esse material ao campo perceptual interno de significados, e expressar essa aprendizagem em comportamento e ação. Origina-se no plano genético configurado durante a concepção pela combinação de cromossomos, e sua organização própria, única e individual, em cadeias de genes. O debate “hereditariedade x ambiente”, com maior base em ideologia que conhecimento científico, foi desestabilizado principalmente por estudos em genética e neurociência (Plomin, 1998). O termo “*inato*”, algumas vezes empregado para se referir a talento, não se refere ao comportamento ou desempenho, mas, como o termo “*natural*”, significa simplesmente

“presente ao nascer”. Entretanto, mesmo o chamado talento inato só se desenvolve com ensino e prática intencional, ao passo que a dotação, por ser uma condição da **capacidade natural** também presente ao nascer, “*crece espontaneamente sem ensino formal*”. Estritamente falando, a expressão corriqueira “*talento inato*” somente é aceitável como uma referência metafórica, quer dizer “*é assim desde pequeno, desde que nasceu...*” (Gagné & Guenther, 2010).

Efetivamente, a capacidade natural prevista no Plano Genético, por ser inata, desenvolve-se espontaneamente desde os primeiros anos, independe de ensino intencional, ou treino. Tem desenvolvimento talvez mais rápido nos primeiros anos, devido às poucas conexões existentes e pequeno acervo de vivências; porem, o grau elevado de capacidade pode ser reconhecido em qualquer fase da vida, pela facilidade e rapidez com que a pessoa adquire conhecimentos, habilidades e acumula saber naquele domínio de capacidade. Gagné (2008) define cinco Domínios de Capacidade Humana:

Inteligência, enraizada basicamente na função cognitiva do cérebro é o *poder para ação intelectual* e envolve compreender, abstrair, organizar e utilizar conceitos e idéias; **Capacidade Física** é o poder para contactar, interagir e agir no mundo físico, expresso em duas principais vias: sensorial e motora; **Capacidade Perceptual** refere-se a uma possível área de mediação entre o poder físico de captar os vários tipos de estimulação sensorial e a função mental de interpretar o sentido desses estímulos, em termos de compreensão própria e potencial para ação; **Criatividade** parece ser um complexo domínio de capacidade enraizado provavelmente na função intuitiva do cérebro, como *poder de aprender por*

vias não cognitivas, próprias e originais, diferenciado dos outros domínios por ser essencialmente uma atividade mental “fora da esfera da *razão*” e, ao mesmo tempo, “fora da influência da *emoção*”; **Capacidade Sócio-afetiva** é o poder para aprendizagem e ação originado na função afetiva localizada à base do cérebro, também com duas vias de expressão: uma via interna que maneja sentimentos e emoções, e uma via externa que encaminha sensações, percepções e ações na direção de compreender e intervir na convivência com os outros indivíduos, no ambiente social.

O outro tipo de capacidade, diferenciado como **Capacidade adquirida**, é expressa por desempenho observável (Angoff, 1988) e desenvolvida por influência de forças intencionais, tais como imitação, ensino, reforço, treino, prática, incluindo educação formal e informal. Entretanto o grau de capacidade adquirida possível ao indivíduo durante a vida é condicionado pelo nível de capacidade natural, ou seja, a capacidade adquirida por aprendizagem intencional, seja por via formal ou informal, é proporcional e relativa ao potencial previsto no plano genético de cada um (Gagné, 2008).

Talento

Por definição, talento é uma **capacidade adquirida** por aprendizagem intencional, enraizada e condicionada pelo ambiente, cultura, momento histórico em que a pessoa nasce, e meio em que é criada. Assim se compreende porque, apesar de haver somente cinco ou seis domínios da capacidade natural no Ser Humano, existem literalmente centenas de talentos pertinentes às diferentes culturas, e aos valores cultivados naquele ambiente, naquela época, naquele momento histórico... Nesse conceito

definem-se graus e tipos de **capacidades adquiridas**, tais como: **Talento**, quando se verifica desempenho extraordinário; **“Expertise”**, grau de desempenho superior; **Excelência** indica alto nível de desempenho; Competência, bom grau de desempenho. **Habilidade** é uma capacidade adquirida, qualificada ao primeiro nível de desempenho diferenciado.

O grau de qualidade no desempenho, em comparação com os outros indivíduos que se dedicam à mesma atividade, é diretamente relacionado ao nível de capacidade natural previsto no plano genético, em potencial, e à qualidade e quantidade de instrução, ensino, reforço e outros agentes presentes no ambiente próximo ou remoto. Em qualquer hipótese, desenvolver uma capacidade adquirida depende da *vontade do aprendiz*, fator inerente a qualquer aprendizagem intencional, e também do tipo de provisões para ensino, instrução e prática; por sua vez, a qualidade do desempenho aumenta com a base de informação, prática continuada, exercício intencional e persistente, ou seja, variáveis pertinentes ao projeto educativo, acrescido do reforço interno e externo auferido pelos resultados.

Reconhecimento do Talento

Dotação e Talento são reconhecidos pela qualidade da produção, atuação e desempenho, ou seja, através do que a pessoa realiza, alcança, produz durante a vida, o que geralmente acontece após a infância. Para a Educação permanece o problema de reconhecer sinais de talento ainda na infância, quando o processo de crescimento é mais rápido e mais visível, e a disponibilidade mental para aprender é mais plástica e confiante que na vida adulta. François Gagné inventou uma “*regra prática*” para

se captar presença de talento, pelos sinais a que chamou de Cinco P: Potencial, Paixão, Persistência, Prática e P-autonomia. Para a Autonomia, que não começa com P, ele sugere que se acrescente o P e se diga-*P-autonomia...* ajudando a memorizar os itens... Assim falando, quando ainda não há produção apreciável, o reconhecimento do talento parte da observação de que a criança ou adolescente demonstra *naturalmente*, em situações da vida cotidiana, alguns sinais claros e estáveis de:

1º. Potencial (Capacidade natural, aptidão, predisposição de base genética).

Aptidão constitui capacidade natural em um domínio em particular, e *desempenho* envolve habilidades adquiridas em uma área específica de ação (Gagné, 1999). Para desenvolver talento há que haver capacidade natural naquele domínio, ou seja, há que haver *potencial* para adquirir com rapidez e facilidade o conhecimento e habilidades úteis ao desempenho daquela atividade. O corpo de pesquisa empírica indica presença de *inteligência geral* elevada à base do sucesso em mais de 70% das profissões e ocupações, permitindo inferir que o *Fator* denominado *G* é a maior força na previsão de qualidade do desempenho; nenhum outro indicador identificado até o presente (atitude específica, traços de personalidade, educação, experiência) tem mostrado, com consistência, tão alto poder de prever desempenho no trabalho (Hunter & Hunter, 1984). Existe também amplo consenso quanto à existência desse elemento comum, acima e além de traços específicos, no desempenho de pessoas talentosas. Esse fator foi apontado por Spearman ao início do século XX, como o *Fator G*, tomado como base para os testes de QI que ainda hoje

gozam de ampla aceitação na identificação de crianças dotadas (Freeman, Raffan & Warwick, 2010); o Fator *G* foi contestado por Gardner ao sugerir multiplicidade de inteligências (Gardner, 1983), mas tal noção não teve suficiente comprovação empírica (Freeman, 1998).

Inteligência é capacidade intelectual enraizada na **função cognitiva** do cérebro, integrando processos necessários ao poder de conhecer, entender, compreender, abstrair, apreender, tais como pensamento analítico e senso de observação (indução, dedução, transposição); pensamento verbal (linear), e espacial (não linear); estabelecimento de relações; memória, julgamento, meta-cognição. Portanto, reconhecer Talento implica também, na maioria dos casos, em localizar sinais de inteligência geral: facilidade e rapidez em aprender e fixar material aprendido; bom acervo de conhecimentos e informações; curiosidade e interesses variados; rapidez de pensamento e ação; iniciativa, autonomia, persistência na busca dos interesses. Esses indicadores foram derivados do corpo de pesquisa acumulado por décadas de estudos e pesquisa (Singer, Houtz, & Rosenfield, 1992; Passow & Frasier, 1994; Maker, 1996; Hunsaker, Finley, & Frank, 1997; McBride, 1992; Feldhusen, 1996; Moon, Feldhusen & Kelly, 1991; Harold, 1989). A *Inteligência Geral* reflete-se no funcionamento da pessoa, primordialmente na maneira como ela se posiciona perante as situações enfrentadas, e na organização do quadro referencial interno de significados (Combs, 1952; Guenther, 2009a). Na Educação a inteligência pode ser observada nas duas vias de expressão utilizadas pela aprendizagem escolar: a) *Vivacidade mental e pensamento linear*, associada à linguagem e expressão verbal, preferência sensório-auditiva, e

linearidade ao receber e comunicar idéias; b) *Profundidade mental e pensamento não linear*, expressando inteligência associada ao pensamento arbóreo, preferência sensorio-visual, captação e organização de dados e informações pela diversificação de configurações segundo regras próprias não claramente definidas (Silverman, 2002; St. Clair, 2006).

2º. Paixão (Vontade, determinação, impulso para alcançar o desempenho máximo).

A massa de conhecimento acumulado em estudos e pesquisa sobre talentos chama com frequência atenção para a esfera afetiva e social do aluno, algumas vezes como *motivação* (Phillips & Lidsay, 2006); entretanto negligencia regularmente esse aspecto em planos de ação educativa, em benefício de fatores intelectuais e ambientais. Todavia, não há como desenvolver um talento sem forte base de desejo, inquietude, e mesmo obsessão por parte do talentoso, empurrando-o a se desenvolver e aperfeiçoar. Talvez seja essa sua alavanca para enfrentar os problemas que invariavelmente surgem no processo de desenvolvimento, e não raramente permanecem por toda a vida (Grandin, 1995). São muitos os exemplos de rejeição e perseguição sofrida por grandes talentos da humanidade, em todas as áreas de ação e atividade humanas. Entretanto a Paixão está à base da profunda convicção interna que impulsiona a ação no sentido de *perceber claramente sua direção* e saber para onde quer ir; leva a pessoa a procurar incansavelmente, ir ao encontro de meios compatíveis com seus interesses e ideais, perceber com clareza sentimentos e sensações, saber o que pensa, espera, e exige de si mesmo, dos outros e do mundo (Shavinina, 2004).

3º. Persistência (Dedicação, firmeza, coragem, insistência...).

A persistência férrea que distingue a pessoa talentosa no âmbito de sua área é provavelmente construída sobre a base de paixão. Os talentosos persistem na sua linha de ação com a segurança mantida pela certeza interior de estar no *caminho certo*; abraçam diligentemente as tarefas escolhidas como uma “obrigação”, algo que “ele tem que fazer”, sem relação com exigências ou estímulos externos; vive a obstinação necessária para perseguir seus elevados objetivos, assumir riscos sem medos, adotar e manter padrões claros, sem ter dúvidas sobre o que é *certo* ou *errado* (Shavinina, 2004). Assim prefere tarefas difíceis em áreas aonde quase ninguém se aventura, mostra fidelidade a padrões elevados para si e para os outros, insiste em cultivar interesses específicos que exigem imensa força interior. Biografias de grandes talentos e gênios da humanidade ilustram o que acontece quando alguém, sem resultados imediatos, insiste em se dedicar a um interesse diferenciado e permanecer fiel aos seus próprios objetivos mesmo em prejuízo de outras atividades, no grupo de pares. Atitudes como essas geralmente resultam em resistência e rejeição no ambiente, constantes dificuldades na interação, e problemas na convivência diária. Essa talvez seja à base das situações de “*teimosia*”, “*desajuste*”, comportamento “*anti-social*”, “*obsessão*” nas quais a escola está sempre esbarrando no seu trabalho educativo (Phillips & Lidsay, 2006).

4º. Prática (Disciplina, esforço, resistência ao tédio, paciência...).

Como outros sinais em P, esses atributos captados no modo de ser, agir e reagir da pessoa talentosa tem raízes prováveis nas esferas de constituição interna. Entretanto é a prática, em forma de exercício disciplinado e regular

da atividade apropriada, que efetivamente assegura a formação e aperfeiçoamento das atitudes, ações, competências e habilidades necessárias ao desempenho superior associado ao “talento”. Assim a prática é um fator decisivo no alcance das metas, porque produz resultados em direção aos objetivos que a pessoa talentosa abraça, no esforço para desenvolver seu potencial (Gagné, 2007). Prática exige **tempo**, e prática para desenvolver um talento vai muito além das 8 a 10 horas semanais previstas por Gallagher no desenvolvimento da dotação (Gallagher & Gallagher, 1994). Mais acertado seria pensar em 8 a 10 horas diárias, como efetivamente acontece: pianistas ao piano, futebolistas nos treinos, cientistas nos laboratórios, pintores, escritores, em seus estúdios... trabalhando ininterruptamente no exercício incansável e repetido das habilidades que vão construir e aperfeiçoar seu desempenho, mesmo quando já é mais elevado que o de outras pessoas no mesmo campo de ação... Mas não só: prática intensa e disciplinada exige **local** adequado, com flexibilidade para horários imprevisíveis, e outras condições pertinentes a um trabalho exigente, cuja continuidade não pode ser comprometida; exige disponibilidade do **material e equipamento** básico utilizado pelo praticante; acessibilidade a fontes de informação e conhecimentos necessários para avançar no processo, e desempenhar nos termos esperados pela escala de avaliação prevista (Guenther 2012). Para além dessas exigências, resta pensar na resistência ao **tédio** inerente a longas e solitárias horas de repetição, na imensa dose de **paciência** para enfrentar fatores espúrios, imprevisíveis, desconforto, dores, divagação, distrações que dificultam persistir no esforço para prosseguir na estrada que leva ao altíssimo grau de qualidade esperado no desempenho da pessoa talentosa.

5°. (P) autonomia (Iniciativa, determinação, coragem para caminhar sozinho...).

A pessoa talentosa necessita um elevado grau de autonomia, independência, segurança, certeza interior, e senso de direção, para perseguir seu interesse com o mínimo de ajuda. Há que haver iniciativa para prover ação coordenada e eficiente de fatores como: o **potencial** que abre possibilidades ao sucesso; a **paixão** que sublinha o impulso a prosseguir sem abaixar padrões e mantém **persistência** no esforço para a **prática** que empurra o desempenho em busca do ponto máximo. Para isso é necessário haver irreduzível grau de **Autonomia**. Pessoas altamente talentosas, detentoras do Prêmio Nobel em áreas científicas e de tecnologias, revelam algumas faces da verdadeira autonomia (Shavinina 2004): clareza na percepção de sentimentos, convicção interna sobre o que é “*correto*” e “*verdadeiro*” no seu tema, sensação de estar “*certo*” ao perseguir seus objetivos, segurança ao se orientar por “*direção interior*” própria, sem se prender a paradigmas externos. Sob a confiança derivada da autonomia assumem riscos em sua linha de ação e os enfrentam sem medo, e procuram situações e pessoas que podem facilitar a busca de caminhos para crescer e se desenvolver. Frequentemente adotam processos intuitivos, admitindo seguir *o instinto*, e “*o próprio nariz*”, quando o caminho não está claro, e nesses momentos preferem a intuição à lógica porque “*além da lógica está a intuição*”. A satisfação com resultados imediatos auferidos pela prática disciplinada, reforçada por reconhecimento no ambiente, aumenta a sensação de certeza, harmonia e beleza no que está a fazer, o que por sua vez mantém a autonomia que possibilitou a ação desde o início.

Orientação à ação educativa

Talento, por definição, é uma expressão visível do alto grau de capacidade interna do indivíduo, pelo desempenho extraordinário em alguma via de ação diferenciada no ambiente físico-sócio-cultural. Popularmente pensado como uma manifestação nas artes, música, literatura, ou esportes, bom desempenho fora das artes e esportes também recebe denominação de “talento”, empregando o termo como *sinônimo* de capacidade natural e não como uma *expressão* dessa capacidade: um aluno com bom rendimento na escola, um jornalista que escreve bons editoriais, um professor que expõe bem a matéria, são chamados de “*um talento*”. Entretanto essa definição não parece favorecer o fazer educativo.

A dificuldade dos educadores em desenvolver programas para estudantes dotados parece estar em haver pouco a fazer além de “*atividades de enriquecimento*”, que nem sempre conseguem manter interesse por muito tempo, e o que é mais sério, não deixam resultados de longo prazo, como comprovado pela pesquisa nos últimos 20 anos (Subotnik, & Arnold, 1994; Freeman, 2006; Ziegler & Stoeger, 2008). Essa questão foi estudada em profundidade para a fundamentação teórica e análise da prática desenvolvida para o CEDET1 (Guenther, 2011), detalhada para professores e escolas (Guenther, 2006; 2012).

Talento e expertise – posição da Educação

Talento como capacidade natural expressa em ação refere-se a **desempenho superior**, englobando comportamento, conhecimento, habilidades, ações e atitudes; para desenvolver um talento é necessário, além do potencial, algumas condições de aprendizagem consciente e intencional, isto

é, alguma forma de ação educativa planejada. Obviamente condições externas não resultam sem alguns fatores internos: Capacidade, potencial natural; Disponibilidade para receber, buscar, desejar aprendizagem; Disciplina, dedicação, persistência, esforço (Gagné & Guenther, 2010).

As “*escolas especiais*” que, por limitar a experiência educativa representam uma medida discutível para desenvolvimento do potencial e capacidade, podem ser uma boa estratégia para desenvolvimento de talentos, precisamente por focalizar um conteúdo específico. Classificam-se assim as escolas de artes cênicas, danças, línguas, academias de letras, de ginástica, conservatórios de música, institutos de física, eletrônica, informática, etc. Entretanto a *escola especial* deve ser uma alternativa associada à escola regular, porque não substitui a experiência escolar na formação da pessoa, a convivência com variedade de pares etários e diversificação de experiência de vida. Por outro lado, desenvolver um talento específico não é tarefa normalmente assumida pela escola regular, por ser um processo intenso e afunilado, que exige período de tempo imprevisível, e ampla continuidade na sofisticação do ensino.

Na escola regular pode-se captar o talento por sinais como: O aluno busca, prefere e ocupa-se regularmente daquele tema, atividade, ou via de expressão; mostra desempenho e produção notadamente superior, acima do grupo comparável, e melhor que o desempenho da maioria das pessoas que se dedicam à mesma atividade; demonstra consistente interesse, gosto pela área; passa longos períodos de tempo envolvido com essa prática sem se cansar ou demonstrar tédio; entrega-se à atividade com dedicação e esforço próprio; procura continuamente meios de melhorar o desempenho, com persistência e coragem ao

enfrentar problemas, dificuldades, oposição, barreiras...

O Talento Acadêmico

O *talento acadêmico* constitui uma expressão de *dotação em inteligência*, comumente estimulado na escola regular desde a educação infantil, pelo reconhecimento dos “*bons alunos*”, os quais comprovadamente serão no futuro “*bons professores*”. Alguns procuram outras profissões, mas, em médio prazo revelam ser melhores professores do que profissionais na sua área de formação, possivelmente por terem, na escola, desenvolvido melhor seu “*talento acadêmico*” do que a área profissional. Portanto, desenvolver o talento acadêmico é uma via para a preparação de bons professores.

A aceleração dos estudos, em todo o espectro escolar, tem provado ser a melhor maneira de desenvolver o talento acadêmico, (Gagné, 2007) realizável com sucesso nas escolas, com poucas medidas de complementação (Guenther, 2009b). Para alunos que demonstram clara definição de interesses seria aconselhado planejar estratégias específicas de *Aceleração Parcial*, que consiste basicamente em o aluno frequentar séries mais adiantadas nas áreas em que é sinalizado o talento, permanecendo na turma regular para as outras disciplinas. Em alguns casos podem estudar em horários ou turnos diferentes de sua turma, e algumas vezes configurar um plano de aprendizado fora da escola. Em qualquer hipótese é imprescindível haver continuidade, porque, se um aluno começa a avançar em física, ou literatura, p. ex. na 5ª série, mas estaciona na 9ª, o esforço será reabsorvido, representando pouco na formação de sua expertise (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; 2006).

Concluindo...

Em resumo, um talento: a) Depende de aprendizagem intencional; b) Tem crescimento rápido e efeitos imediatos; c) É passível de se desenvolver por ensino, treino, exercício; d) Responde a estímulos externos e reforço do ambiente; e) Traz respostas imediatas que melhoram com a prática continuada. Portanto desenvolver talentos é uma ideia atraente à educação. Porém, em um contexto mais amplo, desenvolver um talento carrega considerável limitação para planejamento educacional, por suas características de longo prazo: 1- Estreita área de transferência; 2 - Maior evocação de experiência retrospectiva; 3 - Extrema dependência de exercício e prática continuada; 4 - Maior gama de aprendizagem armazenada; 5 - Menor previsão de aprendizagem futura (Angoff, 1988).

Portanto, considerando resultados em longo prazo, principalmente em termos de transferência por sedimentação de conexões neurais, e melhor previsão de aprendizagem futura, a posição básica à metodologia do CEDET (Guenther, 2013) é que, de modo geral, desenvolver primordialmente o potencial é mais promissor para a vida humana, e para o projeto educativo da sociedade, que cultivar talentos específicos. Essa é a posição que sublinha o plano estudado e trazido à prática educativa dos CEDETs - Centros para Desenvolvimento do Potencial e Talentos.

REFERÊNCIAS

Angoff, W. H. (1988). The Nature-Nurture Debate, Aptitudes, and Group Differences, *American Psychologist*, 43(9, 7) 13-720.

- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (volume I)*. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. U. M. (2006). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (volume II)*. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Combs, A. (1952) Intelligence from a Perceptual Point of View. *Journal of Abnormal and Social Psych.*, 47, 662-673.
- Feldhusen, J. (1995) *Talent Identification and Development in Education (TIDE)*, Center for Creative Learning Inc.
- Freeman, J. (1998) *Educating the Very Able - Current International Research*. The Stationary Office, London.
- Freeman, J. (2006) 'Giftedness in the Long Term'. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 384-403.
- Freeman, J., Raffan, J. & Warwick, I (2010). Worldwide provision to develop gifts and talents- An international survey, Research Report, CfBT Education Trust. London, UK
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109-136.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93-118.
- Gagné, F. (2008). Debating giftedness: Pronat x Antinat. In L. Shavinina Ed. *Handbook of Giftedness*, C 7, Springer.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F., & Guenther, Z. (2010). O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação, ANEIS*, Portugal, 11, 7-23.
- Gagné, F. (2013) Reflexões sobre a dimensão “inata” do talento musical, (Tradução Portuguesa) *Revista Sobredotação, ANEIS*, Braga, Portugal.
- Gallagher, J. & Gallagher, S. (1994) *Teaching the Gifted Child*, Allyn and Bacon, Boston.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guenther, Z C (2006). *Capacidade e Talento – Um programa para a escola*, EPU, S.P.
- Guenther, Z. (2009a) *Uma Nova Psicologia para a Educação - Educando o Ser Humano*. Canal6 Editora, Buaru S. Paulo.
- Guenther, Z. C. (2009b) Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar-desenvolvendo o talento acadêmico. *Rev. Educação Especial*, 22(35), 281-298.
- Guenther, Z. C. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Ed. UFLA, Lavras, MG.
- Guenther, Z. C., (2012). *Crianças Dotadas e Talentosas– Não as deixe esperar mais!* Rio Janeiro, LTC.
- Guenther, Z. C. (2013). Metodologia CEDET. *Revista Sobredotação*, 13-14. ANEIS, Portugal, 200 - 212 (Edição Online).
- Grandin, T. (1995). *Thinking in Pictures*. Vintage Press (Division of Random House), New York, NY.
- Harold, R. (1989) In the Eye of the Beholder: Teachers as Perceivers, *Research Report*, ERIC Doc. No.ED311088.

- Hunsaker, S, Finley, V, & Frank E. (1997). An Analysis of Teacher Nominations and Student Performance in *Gifted Programs*. *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 19-24.
- Hunter, J. E., & Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
- McBride, N. (1992). Early Identification of the Gifted and Talented Students: Where do Teachers Stand? *Gifted Education International*, 8(1), 19-22.
- Maker, J. (1996). Identification of Gifted Minority Students: A National Problem, Needed Changes and a Promising Solution. *Gifted Child Quarterly*, 40(1).
- Moon, S., Feldhusen, J. And Kelly, K. (1991) *Identification Procedures: Bridging Theory and Practice*, G/C/T/ 30-36.
- Plomin, R. (1998). Genetic influence and cognitive abilities. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 420-421.
- Phillips, N. And Lidsay, G. (2006) Motivation in Gifted Students. *High Ability Studies*, 17(1), 57-73.
- Shavinina, L. (2004). Explaining High Abilities of Nobel Laureates. *High Ability Studies*, 15(2), 243-254.
- Silverman, L. (2002). *Upside-Down Brilliance: The Visual Spatial Learner*. De Leon Publis NY.
- Singer, E., Houtz, J. E Rosenfield, S. (1992). Teacher Identified Characteristic of Successful Gifted Students: A Delphi Study. *Ed. Res. Quarterly*, 15(3), 5-15.
- St. Clair, R. N (2006) Visual Metaphors, Visual Thinking and the Organization of Cognitive Space.
- Subotnik, R. & Arnold, K. (1994), Eds. *Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and talent 437-451* New Jersey: Ablex Publishing.
- Passow, H. and Frasier, M. (1994). Toward Improving Identification of Talent Potential Among Minority and Disadvantaged Students. *Roeper Review*, 18(3), 41-49.
- Ziegler, A. & Stoeger, H. (Eds.) (2008). High Ability Assessment [Special Issue]. *Psychology Science Quarterly*, 50.

Diferenças de género no raciocínio e no autoconceito em alunos com talento académico

Lúcia C. Miranda* y Leandro S. Almeida**

*Instituto Superior de Educação e Trabalho & CIE, [Portugal, lrcmiranda@gmail.com](mailto:lrcmiranda@gmail.com)

**Universidade do Minho, Braga, Portugal, leandro@ie.uminho.pt

RESUMO

Na literatura constata-se que não são conclusivos os estudos efetuados acerca das diferenças entre rapazes e raparigas na realização de provas que avaliam as diversas variáveis psicológicas. Para além de eventuais dificuldades resultantes do tipo de testes utilizados, é também questionado as amostras consideradas nos estudos. No caso concreto deste estudo, a amostra é constituída por um grupo de 135 alunos academicamente talentosos do 5º ano de escolaridade (71 rapazes e 64 raparigas), com um rendimento académico situado no percentil 80, e analisam-se eventuais diferenças de género em provas de raciocínio e autoconceito. Nas provas de raciocínio, nenhuma diferença tem significado estatístico, sendo na prova de raciocínio numérico que ocorre a diferença mais elevada e é favorável às alunas. Nas dimensões do auto conceito observa-se uma diferença com significado estatístico na dimensão de ansiedade, mostrando as alunas níveis mais moderados de ansiedade ou a sua melhor gestão. Sendo frequentes tais diferenças quando se consideram amostras heterogéneas de alunos, os resultados deste estudo apontam para uma não diferenciação dos desempenhos e das autoavaliações dos alunos segundo o género quando se consideram os alunos com elevado rendimento académico.

Palavras-Chave: *Diferenças de género; Talento académico; Raciocínio; Autoconceito.*

Gender differences in reasoning and self-concept of students with academic talent

In the literature it appears that are not conclusive studies about the differences between boys and girls in tests scores that assess the various psychological variables. In addition to any difficulties arising from the type of tests used, is also questioned the samples considered in the studies. In the case of this study, the sample consists of a group of 135 academic talented students from 5th grade (71 boys and 64 girls) with an academic achievement located in the 80th percentile, and it will be analyzed possible gender differences in reasoning and self-concept tests. In the reasoning tests, no difference has statistical significance, being the numerical reasoning test that is the highest difference and is favorable to girls. The dimensions of the self-concept present a statistically significant difference in the level of anxiety, showing more moderate levels of anxiety or better management in girls. Being frequent such differences when considering heterogeneous samples of students, the results of this study point to a lack of gender differentiation of students performances and self-assessments when considering students with high academic performance.

Keywords: *Gender differences; Academic talent; Reasoning; Self-concept.*

O talento humano pode ocorrer ao longo de todo o ciclo de vida, expressar-se nas diferentes áreas de realização e estar presente em todos os grupos quando se toma uma qualquer classificação social (Baldwin, 2005; Freeman, 2003; Kincal, Abaci, Çetinkaya, Usak, & Inci, 2013; Renzulli & Systema, 2008; Sarouphin & Maker, 2010; Strand, Deary, & Smith, 2006). No caso do talento acadêmico, segundo Renzulli (2005), falamos em altas capacidades cognitivas, excelência na memória, na aprendizagem, na flexibilidade e na curiosidade cognitivas, por exemplo. Nas situações de aprendizagem, os alunos com talento acadêmico recorrem mais a estratégias de planeamento da sua própria aprendizagem, mostram-se mais implicados e autorregulados no seu estudo e na sua realização escolar (Rosário, Almeida, Guimarães, & Pacheco, 2001), evidenciando superioridade na compreensão e definição dos problemas, na planificação de estratégias e na capacidade de antecipar as consequências dos seus atos (Candeias & Almeida, 2000; Freeman, 2008; González, Segovia, Leal, & Arancibia, 2012; López, 2007).

Duas variáveis psicológicas são frequentemente associadas ao desempenho acadêmico dos alunos: a inteligência e o autoconceito dos alunos (O'Connor-Petruso, Schiering, Hayes, & Serrano, 2004; Peixoto & Almeida, 2011). A par de uma breve descrição de cada uma destas variáveis procuraremos, de seguida, sumariar a investigação sobre diferenças de género nas capacidades cognitivas e autoconceito, estando atentos aos estudos sobre tais diferenças junto dos alunos de excelência académica, mesmo antecipando a sua escassez.

A inteligência reporta-se às capacidades cognitivas que os indivíduos utilizam na sua aprendizagem e resolução de problemas. Tais habilidades podem ser descritas como

associadas a um fator geral de inteligência basicamente descrito pela capacidade de raciocínio e formação de conceitos, na linha de Spearman (1927), ou associada a diferentes aptidões intelectuais autónomas entre si na linha de Thurstone (1938). Este mesmo contínuo está hoje presente no modelo CHC (Cattell-Horn-Carroll) onde as capacidades cognitivas estão organizadas em três estratos, desde um patamar formado por fatores específicos até ao patamar mais elevado onde voltamos a encontrar o *fator g* (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Carroll, 1993; Horn & Noll, 1994).

Diversos estudos desde meados do século passado evidenciam diferenças estatisticamente significativas a favor do sexo masculino nas aptidões numéricas e espaciais, enquanto as mulheres superam na aptidão verbal, criatividade e rendimento académico (Codorniu-Roga & Vigil-Colet, 2003; Halpern et al., 2007; Hyde & Mezulis, 2001; Lubinsk, & Benbow, 1992; Lubinski, Benbow, & Kell, 2014). Contudo, tendencialmente a variabilidade de pontuações dentro de cada género é tão grande como aquela que encontramos comparando os dois géneros, sugerindo a grande margem de sobreposição de valores entre os dois grupos. Por outro lado, tais diferenças podem apenas traduzir o impacto dos estereótipos de género nas práticas educativas. Por exemplo, Heller e Ziegler (1996) apontaram que os professores de matemática consideravam que as raparigas eram mais empenhadas e diligentes que os rapazes, mas premiavam mais os rapazes do que as raparigas e consideravam que estes possuíam um perfil mais adequado para frequentarem as suas aulas. Por sua vez, os pais esperam que as suas filhas obtenham boas classificações, incluindo a matemática e ciências, mas também consideravam que estas disciplinas

são pouco relevantes para as suas carreiras profissionais futuras (Kerr, 2000; Rin, Miner, & Taylor, 2013). Por sua vez, Sommer, Fin e Neubauer (2008) verificaram que tanto os pais quanto os professores assumem que as raparigas apresentam capacidades sociais e emocionais mais elevadas que os rapazes, enquanto estes as suplantam nas ciências e matemáticas. Estas percepções diferenciadas segundo o género parecem explicar, aliás, uma maior taxa de rapazes sinalizados como sobredotados e talentosos, havendo também mais rapazes que raparigas a receberem apoio de programas de estimulação ou de enriquecimento (Paludo & Dallo, 2013; Stake & Mares, 2001).

O autoconceito define-se pela forma como o sujeito se vê a si próprio, sendo entendido como uma entidade global que resulta do funcionamento e da valorização de domínios específicos da sua personalidade ou de áreas de realização (Marsh & O'Mara, 2008; Peixoto & Almeida, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2004; Veiga, 2006). A génese do autoconceito encontra-se ligada à apreciação que os outros fazem sobre o comportamento do sujeito; progressivamente o próprio sujeito compara o seu comportamento com o do grupo social de pertença e com os valores instituídos. Neste quadro de formação, pode fazer diferença ser homem ou mulher, já desde a infância. Por exemplo, as mulheres estiveram muito tempo à margem das oportunidades de aprendizagem e da participação nos diversos setores da sociedade, continuando a verificar-se, com base no género, um conjunto de crenças e estereótipos, cuja tónica é colocada na incapacidade, inferioridade ou fragilidade da mulher (Freeman, 2003, 2013; Halpern et al., 2007; McGeown, Goodwin, Henderson, & Wright, 2012; Paludo & Dallo, 2013). Junto de alunos academicamente talentosos,

também alguns estudos sugerem maiores dificuldades das alunas na valorização do seu potencial e na sua motivação para um desempenho superior. Mesmo assim, as raparigas sobredotadas apresentariam níveis mais elevados de autoconceito académico, uma atitude mais positiva face a tarefas difíceis e complexas quando comparadas com as suas colegas não sobredotadas, podendo as suas altas capacidades cognitivas ser um fator protetor do seu autoconceito na adolescência (Reis (1999, 2002, 2005; Rudasill, Capper, Foust, Callahan, & Albaugh, 2009).

Face à escassez de artigos analisando, junto dos alunos com elevado rendimento académico, eventuais diferenças de raciocínio e de autoconceito segundo o género de pertença, neste estudo procuramos caracterizar o raciocínio e o autoconceito segundo o género, num grupo de alunos do 5º ano de escolaridade que pontuaram acima do percentil 80 no desempenho escolar, e que designamos como alunos com talento académico. Sugerindo alguma literatura que menos alunas aparecem reconhecidas pelo seu talento e sobredotação, e consequentemente estão menos presentes nos programas de apoio aos alunos sobredotados ou talentosos, queremos com estas análises perceber se alunos e alunas com talento académico se diferenciam entre si nas suas capacidades cognitivas e autoconceito.

MÉTODO

Participantes

A partir de uma amostra de 600 alunos do 5º ano de escolaridade de ambos os sexos, foram selecionados os alunos ($n = 135$) que apresentavam um desempenho escolar global igual ou superior ao percentil 80. Estes alunos são provenientes de duas escolas semiurbanas

de dois concelhos do distrito do Porto. Deste grupo 64 são raparigas e 71 rapazes. A média de idades situou-se em 10,40 ($DP = 0,58$), sendo alunos bastante heterogêneos em termos da sua origem sociocultural.

Instrumentos

Para a avaliação do raciocínio utilizou-se a *Bateria de Provas Raciocínio* (BPR: Almeida & Lemos, 2006) formada por quatro provas recorrendo a itens de conteúdos diferentes: RN ou raciocínio numérico (séries de números), RA ou raciocínio abstrato (analogias figurativo-abstratas), RV ou raciocínio verbal (analogias verbais) e RP ou raciocínio prático (resolução de problemas). Os scores brutos, constituídos pela soma dos acertos em cada prova, são convertidos notas estandardizadas, com média 100 e desvio-padrão 15. A análise fatorial dos resultados na bateria confirma a existência de um fator geral, associado à capacidade de raciocínio dos alunos (Lemos, 2007). A consistência interna dos itens obtida através da fórmula de Kuder-Richardson (KR20) sugere valores entre .78 e .84 nas quatro provas, situando-se os coeficientes de estabilidade teste-reteste entre .67 e .75 (Lemos, 2007).

Para a avaliação do autoconceito recorremos ao *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHSCS-2; adaptada para a população portuguesa por Veiga, 2006) na sua versão reduzida a 60 itens, repartidos por seis fatores: Aspeto comportamental (AC), Estatuto intelectual (EI), Atributos físicos (AF), Ansiedade (AN), Popularidade (PO), e Satisfação e felicidade (SF). Os coeficientes de consistência interna em cada um dos fatores variam entre .62 e .74 (Veiga, 2006).

Procedimentos

Para efeitos da seleção dos alunos que apresentavam um *desempenho escolar* igual ou superior ao percentil 80, que designamos por alunos com talento académico conforme proposto por Castelló e Batlle (1998), tomamos uma nota final resultante do somatório de todas as classificações no final do período a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Física, Educação Visual e Educação Musical. A inclusão de alunos acima do percentil 80 procurou atenuar o fenómeno dos “falsos negativos” (ou seja alunos que tendo talento académico poderiam não ser incluídos ao não atingirem um ponto de corte mais exigente). De acrescentar que esta percentagem é também sugerida por outros autores na fase de *screening* da sobredotação (Heller, 2004; Renzulli, Reis & Smith, 1981) e no presente estudo procurou também assegurar um número suficiente de alunos para realizar as análises. As provas psicológicas foram aplicadas coletivamente, em 24 tempos letivos cedidos pelos professores. Os alunos foram informados dos objetivos da presente investigação e que seria assegurado o seu anonimato. Salientou-se aos alunos que os resultados se destinavam a uma investigação, justificando a necessidade da sinceridade nas suas respostas. Na cotação de cada prova tomaram-se os procedimentos constantes dos respetivos manuais. As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa IBM SPSS (versão 22.0 para Windows).

RESULTADOS

Na Tabela 1 apresentam-se os resultados dos alunos nas provas de raciocínio e nas dimensões do autoconceito.

Esta apresentação considera o género dos alunos, e, a par do leque de resultados, média e desvio-padrão, descreve-se a assimetria e curtose da distribuição dos resultados.

Tabela 1. *Resultados nas provas de raciocínio e nas dimensões do autoconceito, por género*

	Masculino (N=71)					Feminino (N=64)				
	Min.- Máx.	M	DP	Assim.	Curt.	Min.- Máx.	M	DP	Assim.	Curt.
RA	6-16	10.5	2.18	.01	-.35	5-15	10.2	2.31	-.67	.23
RV	3-19	11.5	3.32	-.58	.06	4-17	11.0	3.23	-.28	-.43
RN	0-12	5.8	2.92	.22	-.98	0-13	6.6	3.37	-.14	-1.04
RP	1-13	9.0	2.43	-.91	.93	3-13	8.7	2.44	-.39	-.36
Aspeto										
Comportam.	14-21	16.5	1.28	.93	1.50	15-19	16.4	1.07	.70	-.05
Estatuto										
Intelectual	16-25	20.5	1.71	-.10	.40	16-23	20.6	1.48	-.88	1.01
Ansiedade	8-16	11.4	1.89	.47	-.09	8-13	10.3	1.50	.11	-.84
Satisf. e										
Felicidade	12-16	14.0	.74	-.44	1.41	12-15	14.0	.60	-.43	1.31
Atributos Físicos	8-16	11.8	1.53	.05	.42	9-15	11.9	1.36	-.01	-.38
Popularidade	11-18	12.4	1.39	1.36	2.95	11-17	12.6	1.48	1.05	.67

RA= Raciocínio abstrato; RV= Raciocínio Verbal; RN= Raciocínio Numérico; RP= Resolução de Problemas

Como podemos observar, tomando os dados da Tabela 1, os valores das médias nas provas de raciocínio e nas dimensões do autoconceito, nos rapazes e nas raparigas, são bastante aproximados. Apesar disso, na prova de raciocínio numérico verifica-se uma ligeira superioridade das raparigas (6.6 vs 5.8), enquanto na dimensão ansiedade o grupo dos rapazes apresenta uma média mais elevada (11.4 vs 10.3). Também os valores de dispersão dos resultados dentro de cada género (desvio-padrão) não se afastam, e na grande maioria das variáveis a distribuição dos resultados não apresenta valores de assimetria e de curtose superiores à unidade,

como é desejável. Esta situação está particularmente nas provas de raciocínio, pois que nas dimensões de autoconceito algumas vezes esse valor sobe acima da unidade, mas mesmo assim muito próximo desse limiar desejado.

Apreciando as diferenças nas médias dos resultados em função do género dos alunos (teste t para amostras independentes), apenas na dimensão ansiedade do autoconceito encontramos uma diferença estatisticamente significativa ($t = 3.544$; $p = .001$), apresentando-se as raparigas com melhores perceções pessoais nesta dimensão (resultados médios inferiores aos dos

rapazes). Na prova de raciocínio numérico, em que também mencionamos uma diferença maior nas médias dos resultados segundo o gênero, as raparigas apresentam melhor realização mas essa diferença não se apresenta estatisticamente significativa ($t = -1.598$; $p = .11$).

DISCUSSÃO

A investigação aponta que um maior número de alunos que de alunas aparece identificado pelos professores, técnicos e pais para a frequência de programas de estimulação e apoio às suas altas capacidades cognitivas e talentos. Esta diferença de gênero nas taxas de sinalização e de frequência de programas tende a ser maior na fase etária da adolescência e nos domínios das ciências e matemática (Stake & Mares, 2001). A situação parece traduzir algumas dificuldades das alunas com altas capacidades conviverem com o seu potencial e implicarem-se num desempenho académico superior se tais atitudes e comportamentos não forem socialmente aceites, em particular pelo seu grupo de pares (Reis, 1999, 2005). Nesta linha de estudos, partíamos da importância de se identificarem eventuais diferenças de gênero em termos cognitivos e de autoconceito junto de alunos com elevado desempenho académico, com interesse especial na fase de adolescência por coincidir com o momento das suas escolhas vocacionais. De acordo com alguns estudos, baixas expectativas ou uma autoimagem menos positiva podem condicionar negativamente as escolhas vocacionais e os projetos futuros de carreira profissional por parte destes alunos (Freeman, 2003, 2013; Kerr, 2000; Sommer, Fin, & Neubauer, 2008).

Os resultados deste estudo, junto de alunos com elevado desempenho académico,

mostram que ser rapaz ou ser rapariga não diferencia as médias dos resultados dos alunos nas provas de raciocínio e nas dimensões do autoconceito. Na verdade, apenas na dimensão ansiedade do autoconceito, as médias obtidas se diferenciam de forma estatisticamente significativa segundo o gênero, apresentando os rapazes melhor autoconceito em termos dos níveis e gestão da sua ansiedade. Esta diferença vai no sentido de alguma investigação na área (Freeman, 2003, 2013; Reis, 2002; 2005; Rudasill et al., 2009).

Em geral, estes resultados, permitem-nos afirmar que, ao contrário de quando se trabalham com amostras heterogêneas de alunos, as diferenças de gênero nos testes de inteligência podem não emergir quando se consideram apenas os alunos com um elevado desempenho académico. Tradicionalmente, os estudos apontam para uma superioridade dos rapazes no raciocínio matemático e espacial, enquanto as raparigas obtêm melhores desempenhos em tarefas que requerem o rápido acesso ao uso da informação semântica e fonológica ou na memória verbal (Codorniu-Roga & Vigil-Colet, 2003; Halpern et al., 2007; Hyde & Mezulis, 2001; Lubinski, & Benbow, 1992; Lubinski, Benbow, & Kell, 2014). Esta situação ocorre igualmente em Portugal com as provas de raciocínio utilizadas no presente estudo (Lemos, 2007), contudo junto de alunos com elevado rendimento académico tal diferenciação não ocorre, sugerindo aliás que as capacidades cognitivas, mesmo não sendo condição suficiente, são necessárias ao elevado desempenho académico (Almeida & Araújo, 2014).

Relativamente à variável autoconceito, em termos gerais, a literatura indica a existência de diferenças de gênero no autoconceito tanto na população em geral (Major, Barr, Zubk, &

Babey, 1999; Wilgenbusch & Merrell, 1999) quanto no subgrupo de alunos com mais talentos (Chan, 2001; Van Tassel-Baska, Olszewski-Kubilius, & Kulieke, 1994). Concretamente, existe uma maior tendência dos rapazes em se avaliarem positivamente em termos emocionais, apresentando níveis mais baixos de ansiedade do que as raparigas, o mesmo acontecendo em termos de imagem física e competência desportiva (Amezcuca & Pichardo, 2000; Pastor, Balaguer, & Garcia-Merita, 2003), enquanto as raparigas se avaliam mais positivamente no comportamento pró-social (preocupação com o bem estar dos outros) responsabilidade e sociabilidade (Ruiz de Azúa, Rodríguez, & Goñi, 2005; Garaigordobil & Durá, 2006). No presente estudo, apenas se confirma a diferença a favor dos rapazes nos níveis e gestão da ansiedade.

Com base nestes resultados, é possível que as diferenças de desempenho cognitivo e de perceções pessoais entre os dois sexos estejam a diminuir nos últimos anos (Freeman, 2003) ou então só ocorrem quando associadas a outras variáveis socioculturais dos alunos (Ruiz de Azúa, Rodríguez, & Goñi, 2005; Freeman, 2013; Garaigordobil & Durá, 2006). Por outro lado, considerando-se neste estudo apenas o subgrupo de alunos com elevado desempenho académico, podemos antever que, sendo excelentes a nível escolar, estes alunos não se diferenciam no seu desempenho cognitivo e na avaliação das suas qualidades e méritos (Freeman, 2013; Garaigordobil & Durá, 2006).

A terminar, importa apontar algumas linhas de investigação na área, inclusive respondendo a limitações do presente estudo. Em primeiro lugar, importa partir de uma base mais alargada de alunos para que se possa realizar este mesmo estudo considerando apenas os 5% dos alunos com

mais elevado desempenho académico. No caso deste estudo, consideramos o percentil 80 para garantir um número de alunos que viabilizasse as análises estatísticas, contudo um desempenho académico excelente deve reduzir o leque de resultados escolares, por exemplo aproximando o ponto de corte do percentil 95. Por outro lado, havendo na literatura suporte a que as diferenças de género nalgumas variáveis psicológicas, como a cognição e o autoconceito, se consolidam a partir da adolescência, então faz sentido ampliar os níveis escolares e as idades dos alunos nas amostras, por exemplo incluindo alunos até aos 18 anos ou final do ensino secundário.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2014). Inteligência e aprendizagem: Confluência no desenvolvimento cognitivo e no sucesso académico. In L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 47-89). Braga: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L. S., & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio: Manual Técnico*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Psicologia.
- Amezcuca, J. A., & Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Baldwin, A. Y. (2005). Identification concerns for gifted students of diverse populations. *Theory in to Practice*, 44(2), 105-114.
- Candeias, A., & Almeida, L. S. (2000). Contributos da inteligência social

- ao estudo da inteligência e da sobredotação. *Sobredotação* 1, (1, 2), 129-146.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castelló A., & Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca*, 6, 26-66.
- Chan, D. W. (2001). Global and specific self-concepts of gifted adolescents in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 344-364
- Codorniu-Roga, M. J., & Vigil-Colet, A. (2003). Sex differences in psychometric and chronometric measures of intelligence among young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 35, 681-689.
- Freeman, J. (2003). Gender differences in gifted achievement in Britain and the U.S.. *Gifted Child Quarterly*, 47, 202-211.
- Freeman, J. (2008). The emotional development of the gifted and talented. Conference *Gifted and Talented Provision*. London: Optimus Educational. Acedido a partir de <http://www.joanfreeman.com>
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 7-17.
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14-17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- González, M. L., Leal, D., Segovia, C., & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: Una relación que favorece el logro académico. *Psykhé*, 21(1), 37-53.
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R., Hyde, J. S., & Gernsbacher, M. A. (2007). The science of gender differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8, 1-51.
- Heller, K. A. (2004). *Identification of gifted and talented students*, 46 (3), 302-323.
- Heller, K. A., & Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and natural sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200-210.
- Horn, J., & Noll, J. (1994). A system for understanding cognitive capabilities: A theory and the evidence on which is based. In D. K. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence* (pp.151-203). Norwood, NJ: Ablex.
- Hyde, J. S., & Mezulis, A. H. (2001). Gender-difference research: Issues and critique. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of gender* (pp.551-560). New York: Academic Press.
- Kerr, B. (2000). Guiding gifted girls and young women. In K. Heller, F. Monks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent (2nd ed.)* (pp.649-657). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Kincal, R. Y., Abaci, R., Çetinkaya, Ç., Usak, M., & Inci, G. (2013). Unusual topics in preschool gifted and talented children. *International Journal of Educational Sciences*, 5(3), 179-180.
- Lemos, G. C. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5.º e 12.º anos de escolaridade*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- López, V. (2007). La inteligencia social: Desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psykhé*, 16(2), 17-28.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1992). Gender differences in abilities and

preferences among the gifted: Implications for the math/science pipeline. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 61-66.

Lubinski, D., Benbow, C. P., & Kell, H. J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science*, 25(12), 2217-2233.

Major, B., Barr, L., Zubek, J., & Babey, J. H. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. In W. B. Swann Jr, J. H. Langlois, & L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 223-255). Washington, DC: American Psychological Association.

Marsh, H. W., & O'Mara, A. J. (2008). Self-concept is as multidisciplinary as it is multidimensional. A review of theory, measurement, and practice in self-concept research. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential. Dynamic new approaches* (pp. 87-115). Charlotte: Information Age Publishing.

McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35, 328-336.

O'Connor-Petruso, S., Schiering, M., Hayes, B., & Serrano, B. (2004). Pedagogical and parental influences in mathematics achievement by gender among Selected European Countries from the TIMSS-R Study. In C. Papanastasiou (Ed.), *Proceedings of the IRC-2004 TIMSS, Vol. II*, pp.69-84. Acedido a partir de <http://www.iea.nl>.

Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2003) El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: Análisis diferencial por curso y género. *Revista de*

Psicología Social, 18, 141-159.

Paludo, K., & Dallo, L. (2013). Gênero e altas habilidades/superdotação: Incidência menor em meninas? Acedido em maio de 2014 a partir de <http://conbrasd.org>.

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533-541.

Reis, S. M. (1999). Necesidades especiales de las niñas y mujeres muy inteligentes. In J. Ellis & J. Willinsky (Eds.), *Niñas, mujeres y superdotación* (pp. 61-78). Madrid: Narcea.

Reis, S. M. (2002). Gifted females in elementary and secondary school. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp.13-18). Waco, TX: Prufrock Press.

Reis, S. M. (2005). Feminist perspective on talent development: A research-based conception of giftedness in women. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.217-245). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.246-279). New York: Cambridge University Press.

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

Renzulli, J. S., & Systema, R. (2008). Intelligences outside the normal curve: Cognitive traits that contribute to giftedness. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical Issues and Practices in Gifted*

Education: What the research says (pp.303-319). Waco, TX: Prufrock Press.

Rin, A. N., Miner, K., & Taylor, A. B. (2013). Family context predictors of math self-concept among undergraduate STEM majors: An analysis of gender differences

Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 13(2), 116 – 132. Rosário,

P., Almeida, L., Guimarães, C., & Pacheco, M. (2001). Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. *Sobredotação*, 2(1) 103 - 116.

Rudasill, K. M., Capper, M. R. Foust, R. C., Callahan, C. M., & Albaugh, S.B. (2009). Grade and Gender differences in gifted students' self- concepts *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 340–367.

Ruiz de Azúa, S., Rodríguez, A., & Goñi, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. *Cultura y Educación*, 17(3), 225-238.

Sarouphim, K. M., & Maker, C. J. (2010). Ethnic and gender differences in identifying gifted students: A multi-cultural analysis. *International Education*, 39(2). Acedido: <http://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol39/iss2/4>

Skaalvik, S., & Skaalvik, E.M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles*, 50(3/4), 241-252.

Sommer, U., Fink, A., & Neubauer, A. C. (2008). Detection of high ability children by teachers and parents: Psychometric quality of new rating checklists for the assessment of intellectual, creative and social ability. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 189-205.

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

Stake, J. E., & Mares, K. R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors of program impact on science confidence and motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 10, 1065-1088.

Strand, S., Deary, I. J., & Smith, P. (2006). Sex differences in cognitive abilities test scores: A UK national picture. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 463-480.

Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press. Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Childrens's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, V(1), 39- 48. VanTassel-Baska, J., Olszewski-Kubilius, P., & Kulieke, M. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roeper Review*, 16, 186–191.

Wilgenbusch, T., & Merrell, K.W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.

Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS): Uma proposta de enriquecimento para alunos com altas capacidades

Alberto Rocha*, Helena Fonseca** & Ana Isabel S. Almeida*** Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) - Delegação do Porto *aneisporto@gmail.com **haafonseca@gmail.com ***ana.i.s.almeida.3@gmail.com

RESUMO

A multiplicidade de abordagens teóricas sobre o pensamento, a inteligência e o desenvolvimento cognitivo repercutiu-se na construção de programas de enriquecimento na área das habilidades cognitivas e das estratégias de aprendizagem (Almeida, Morais, & Ramalho, 2009; Feuerstein, 1980). Os programas de enriquecimento cognitivo de alunos sobredotados tendem a não se circunscrever apenas à área da cognição, incluindo, também, outras dimensões como a motivação, o relacionamento interpessoal e as expressões. Neste âmbito, também, a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), tem procurado conceber e implementar respostas adequadas e diversificadas para alunos com características de sobredotação, proporcionando, assim, uma intervenção ajustada aos modos e ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança e jovem. Neste trabalho, para além de se refletir sobre o enriquecimento como resposta educativa para crianças e jovens sobredotados, apresenta-se e discutem-se algumas estratégias relacionadas com o programa PEDAIS (Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização), desenvolvido pela delegação do Porto da ANEIS.

Palavras-Chave: *Sobredotação; Programas de enriquecimento, Programa PEDAIS; Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação.*

Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização (PEDAIS): A proposal for enrichment for students with high capacities

Many theoretical approaches to thinking, intelligence and cognitive development were reflected in the construction of enrichment programs related to cognitive skills and learning strategies (Almeida, Morais, & Ramalho, 2009; Feuerstein, 1980). These cognitive enrichment programs for gifted students do not tend to be limited only to the cognition area, including also other dimensions as motivation, interpersonal relationships and expressions. In this area, the Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), promote the creation of adequate and comprehensive responses to gifted students, providing an adjusted intervention to the developmental rhythm and learning styles of these students. In

this article, we reflect on enrichment as an educational response to children and gifted young people, and we discuss about some strategies related to the PED AIS program (Programa de Enriquecimento em Domínios da Aptidão, Interesse e Socialização), implemented in the Oporto delegation of ANEIS.

Keywords: *Giftedness; Enrichment programs; PED AIS; Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação.*

A educação de crianças e jovens sobredotados é considerada por um vasto número de educadores como um desafio, uma vez que são intrínsecas a estes alunos características peculiares que requerem uma resposta às necessidades vigentes aquando o seu contacto com o contexto escolar (Pereira & Guimarães, 2007). Os alunos sobredotados manifestam uma curiosidade peculiar, interesse e motivação singulares para a aprendizagem e sabedoria. São diversas as aptidões manifestadas por estes alunos, não somente intelectuais, mas também criativas, socioafetivas e sensório-motoras (Alencar, 2007; Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013). Mais especificamente, estas crianças e jovens sobredotadas detêm uma capacidade intelectual acima da média, habilidades psicomotoras, criativas e produtivas excepcionais, bem como de liderança, originalidade e um elevado nível de motivação para a aprendizagem. Porém, quando tais habilidades não são devidamente estimuladas nos diversos contextos sociais, os alunos sobredotados podem ficar desmotivados para a aprendizagem e, conseqüentemente, manifestar dificuldades na realização académica e desinteresse em investir no seu percurso escolar (Almeida et al., 2013).

Tendo em atenção as características e necessidades educativas de alunos sobredotados, a prestação da oferta educativa é atualmente um desafio a ser implementado pelas escolas (Almeida et al., 2013; Pereira &

Guimarães, 2007). Porém, é importante que estes alunos tenham uma oferta educacional adequada às suas habilidades, estimulando o desenvolvimento pleno das suas capacidades excepcionais (Pereira & Guimarães, 2007).

No seguimento da procura de respostas educativas capazes de serem implementadas no percurso académico de alunos com capacidades excepcionais, Almeida e colaboradoras (2013) nomeiam os programas de enriquecimento como uma das medidas educativas passíveis de serem implementadas pelo contexto escolar ou outras instituições promotoras de um desenvolvimento harmonioso dos alunos com características de sobredotação. Segundo Serra (2008), alunos sobredotados detentores de capacidades excepcionais devem ser estimulados pelo contexto escolar, assegurando e para tal, é necessário que a escola proporcione recursos, oportunidades e que ministre estratégias diferenciadas para a estimulação das capacidades destes alunos. Caso tal prestação diferenciada não se verifique, a escola pode tornar-se um fator inibidor do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, resultando numa progressiva perda de motivação escolar e, conseqüente, perda das suas habilidades excepcionais. Em conseqüência de falta de motivação ou de estimulação das suas capacidades, os alunos sobredotados poderão manifestar dificuldades no seu desempenho escolar e conseqüente decréscimo do seu rendimento académico (Serra, 2005).

Assim, e de forma a evitar que tais repercussões sejam vivenciadas por estes alunos e para proporcionar oportunidades de estimulação das suas potencialidades, os programas de enriquecimento educativo são vistos como uma estratégia pedagógica crucial a ser aplicada (Miranda & Almeida, 2005). Tendencialmente, além do aumento de competências num dado domínio de excelência, estas medidas de atendimento têm o grande mérito de proporcionar um desenvolvimento harmónico das características e potencialidades destes alunos (Almeida et al., 2013). Assim sendo, dada a pertinência da modalidade de enriquecimento educativo, este assume-se como a temática central do presente trabalho.

Programas de enriquecimento educativo

O método de enriquecimento educativo, facultado a crianças e jovens sobredotados, propõe a prestação de experiências e oportunidades de estimulação das habilidades dos alunos, o que implica uma reestruturação dos planos curriculares previamente definidos pela escola, modificando-os ou ampliando o conteúdo programado. Este método pode ser aplicado não só no contexto sala de aula, mas também em programas extracurriculares aproveitando técnicos e recursos existentes na comunidade (Almeida et al., 2013).

Segundo Renzulli e Reis (2008), a escola deve ser um espaço promotor de enriquecimento educativo das crianças e jovens. Isto é, deve oferecer um ambiente impulsionador de estratégias de aprendizagem que enriqueçam as competências dos alunos, nomeadamente, a aplicação prática de conhecimentos lecionados, estimulação do pensamento crítico e das habilidades interpessoais e criativas de resolução de problemas. Quando

aplicadas, é o aluno o responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que o papel do professor é orientá-lo para aprender o conteúdo, ao invés de aplicar somente técnicas de exposição e transmissão dos conhecimentos.

Porém, na maioria dos casos, os professores têm dificuldade em articular estes modos educativos mais flexíveis com as diretrizes curriculares instauradas pelos estabelecimentos de ensino e orientações governativas (Pereira & Guimarães, 2007). Assim, tal como Miranda, Almeida, Pereira e Almeida (2009) salientam, os programas de enriquecimento extracurricular permitem preencher as lacunas existentes no contexto escolar de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que tais programas de enriquecimento se focam na estimulação de diversas competências, nomeadamente cognitivas, motivacionais, de aprendizagem, criatividade e socioemocionais (Miranda et al., 2009; Oliveira, 2007; Smutny, 2003).

Segundo Alencar e Viana (2003) é essencial que os alunos sobredotados tenham acesso a um apoio educativo congruente com as suas características e necessidades, tanto em contexto sala de aula, bem como em termos extracurriculares. Isto é, estes alunos devem usufruir de programas de enriquecimento complementar ao plano curricular da escola, no sentido de experienciarem diversas atividades promotoras de estimulação intelectual. Estas medidas educacionais, quando adequadas às necessidades dos alunos, desencadeiam um acréscimo dos seus níveis de motivação para a aprendizagem e um desenvolvimento adequado das suas potencialidades.

Atualmente, a medida de implementação de programas de enriquecimento é a mais aplicada internacionalmente para dar resposta às necessidades educativas

sentidas pelos alunos sobredotados (Pereira & Guimarães, 2007). Quando esta medida de enriquecimento não é aplicada no contexto sala de aula, importa implementar atividades com este cariz em programas ou clubes extracurriculares (Oliveira, 2007). Os programas de enriquecimento extracurricular para alunos sobredotados podem constituir um grande auxílio e, muitas vezes, um colaborador ativo das escolas, visto proporcionarem soluções para os problemas educacionais ao promoverem oportunidades cruciais para estas crianças e jovens experimentarem novas ideias e experienciarem novos desafios (Renzulli & Reis, 2009). Para Smutny (2003), os programas de enriquecimento extracurricular para crianças e jovens sobredotados proporcionam aos alunos um espaço de partilha de conhecimentos e interesses, bem como a estimulação e aplicação das suas habilidades e talentos, o que raramente é promovido no contexto sala de aula.

As modalidades dos programas de enriquecimento educativo procuram assegurar experiências, não incluídas no plano curricular, que permitam o desenvolvimento das suas demais habilidades excepcionais, relevando o processo de aprendizagem usado por estes alunos (Oliveira, 2007). Assim, antecipa-se que são diversos os modelos de enriquecimento que pode servir de base para a elaboração de programas de enriquecimento, sendo exemplares os *Schoolwide Enrichment Model* de Renzulli e Reis (1985, citados por Renzulli & Reis, 2009) e *Autonomous Learner Model* de Betts e Knapp (1981, citados por Betts, 2003).

O *Schoolwide Enrichment Model* é um modelo com diretrizes promotoras de uma melhoria do plano educativo prestado pela escola ao fomentar a flexibilidade de cada professor elaborar e desenvolver os

seus próprios programas curriculares, tendo por base os recursos locais, características sociodemográficas dos alunos, a dinâmica escolar, os pontos fortes do corpo docente, entre outros (Renzulli & Reis, 2008). Os programas focados neste modelo destinam-se a alunos que manifestem capacidades excepcionais em uma ou mais áreas académicas e têm como objetivos base os seguintes: desenvolver e estimular as potencialidades e talentos dos alunos; melhorar o rendimento escolar destes alunos nas mais diversas áreas académicas; promover uma orientação contínua e reflexiva do crescimento profissional dos vários elementos escolares; criação de uma comunidade educativa baseada nas responsabilidades sociais, nomeadamente, respeito mútuo, pelas diversidades culturais e pelos princípios democráticos, preservação dos recursos terrestres, entre outros; e promover oportunidades de tomada de decisão por parte de estudantes e respetivos elementos educativos (e.g., pais e professores) (Renzulli & Reis, 2008).

Este modelo tem por base o *Enrichment Triad Model* (Renzulli, 1976) que foi elaborado com a finalidade de incentivar a produtividade criativa por parte dos alunos, ao expô-los a diversas temáticas de interesse e de estudo. Além disso, incide no treino das capacidades para a abordagem de conteúdos mais avançados, competências de treino de processamentos e autonomia nas escolhas das suas áreas de interesse (Renzulli & Reis, 2008). Este modelo inclui três tipos de enriquecimento: Tipo I – atividades e eventos de exploração a temáticas, pessoas, ocupações habitualmente não abordadas pelo currículo regular; Tipo II – utilização de recursos que promovam o desenvolvimento dos processos de pensamento e socioemocionais superiores, bem como treino de grupo (e.g., pensamento crítico, processos afetivos, resolução de

problemas, competências de comunicação); e o Tipo III – destinado a alunos interessados em se dedicar a uma temática, procurando uma aquisição de conteúdos e formações mais avançadas, elaborando investigações de problemas reais (Renzulli & Reis, 2008).

No que concerne às atividades do Tipo I, estas devem ser o mais abrangente possível, no sentido de promover o contacto dos alunos com uma ampla variedade de temáticas, disciplinas, conceitos e áreas relacionadas com os seus interesses que habitualmente não são lecionadas no plano curricular regular. As atividades deste tipo são delineadas para todos os alunos, não somente para os alunos sobredotados. Com estas atividades, espera-se que os alunos mostrem curiosidade e interesse em esmiuçar as temáticas abordadas, questionando e procurando respostas/soluções para os desafios inerentes (Miranda, 2008; Renzulli & Reis, 2008). Além disso, estas atividades podem servir de ponte para a elaboração das atividades do tipo II e III, quando os alunos manifestam interesse em aprofundar novos interesses resultantes das oportunidades emergentes das atividades do tipo I (Almeida et al., 2013). Exemplo de tais atividades são oficinas orientadas por um especialista (Miranda, 2008).

As atividades do Tipo II realizam-se com recurso a materiais e métodos que promovem o treino de habilidades superiores. Mais especificamente, neste tipo de atividades procura-se desenvolver: o pensamento criativo e de resolução de problemas, bem como o pensamento crítico; competências afetivas, sociais e desenvolvimento psicossocial; e habilidades do processo de aprendizagem e do manuseamento de materiais e conhecimentos (Almeida et al., 2013; Renzulli & Reis, 2008). Exemplos destas atividades são os treinos

de resolução de conflitos e de competências de comunicação, e o desenvolvimento das habilidades criativas (Renzulli & Reis, 2008).

Por fim, o enriquecimento Tipo III caracteriza-se pela aplicação das competências adquiridas ao longo das atividades dos outros tipos de enriquecimento, aumentando a exigência das atividades expondo aos alunos a oportunidade de investigarem problemas reais com auxílio de metodologias indicadas (Miranda, 2008). Por outras palavras, este tipo de enriquecimento é o meio através do qual se combina as competências básicas estimuladas nas atividades do tipo I e os conteúdos e processos avançados do tipo II, resultando em produtos desenvolvidos pelos alunos. Esta tipologia de enriquecimento permite aos alunos: acomodar um nível de compreensão superior do conhecimento e métodos adequados a utilizar em várias áreas específicas; produzir produtos ou serviços originais com intuito de obter o efeito desejado em uma ou mais audiências; desenvolver a capacidade de aprendizagem autodirigida nas áreas de análise, planeamento e organização, foco no problema e utilização dos métodos e recursos; e desenvolver competências socioemocionais, nomeadamente, autoconfiança, e de comunicação com outros elementos sociais que manifestem interesses e objetivos futuros em comum (Renzulli & Reis, 2008).

O *Autonomous Learner Model* (Betts & Knapp 1981, citados por Betts, 2003) consiste num modelo que se baseia na otimização das capacidades dos alunos ao promover atividades que estimulem: o desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas, socioemocionais e físicas; a autonomia e responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem; a acomodação de conhecimentos e experiência em várias áreas de interesse;

o desenvolvimento das áreas de interesse de aprendizagem; o pensamento crítico e habilidades criativas; as competências de interação social; o autoconceito e autoestima saudáveis; e as competências de tomada de decisão e resolução de conflitos (Betts, 2003). Para a concretização plena destes objetivos, os alunos terão de estar perante cinco dimensões constituintes deste modelo: Orientação, Desenvolvimento Individual, Enriquecimento, Seminários e Estudo Aprofundado (Betts, 2003).

A dimensão Orientação incide na transmissão de informações pertinentes para o desenrolar das fases futuras, tais como, a importância do trabalho em grupo e o processo de aprendizagem ao longo da vida. Esta dimensão é estruturada em quatro áreas, sendo elas a compreensão dos conceitos da sobredotação, criatividade, talento e inteligência, atividades de dinâmicas de grupo, desenvolvimento do autoconhecimento, oportunidades e responsabilidades oferecidas pelo programa e/ou escola. De um modo mais pormenorizado, é nesta fase que os alunos estão expostos a atividades promotoras de desenvolvimento e aprofundamento do seu autoconceito e do conhecimento dos outros elementos do programa, e trabalhos em grupo que exigem cooperação e aprendizagem da dinâmica dos elementos e dos processos associados ao trabalho cooperativo (Betts, 2003).

A dimensão Desenvolvimento Individual procura oferecer aos alunos uma estimulação, não só das suas competências, como também de desenvolvimento de conceitos e atitudes importantes para a aprendizagem autónoma e ao longo da vida. Tal como a dimensão anterior, esta etapa também comporta diferentes áreas, sendo elas o conhecimento pessoal (extensão da etapa do desenvolvimento do autoconhecimento

da dimensão Orientação), a aprendizagem de competências diversas, envolvimento na carreira e no ensino superior, competências de organização e produtividade, e tecnologia. Desta forma, as atividades delineadas nesta dimensão procuram promover um desenvolvimento do autoconceito e autoestima dos alunos, de competências necessárias a uma aprendizagem autónoma e a serem produtivos no campo do conhecimento, aprendizagem de diferentes métodos de organização do seu processo de aprendizagem, experiências na área informática e tecnológica e envolvimento e desenvolvimento da carreira (Bett, 2003).

As oportunidades de exploração de conteúdos e a elaboração de um currículo enquadram na terceira dimensão deste modelo, a dimensão Enriquecimento. Nesta dimensão procura-se estimular as competências para uma aprendizagem autónoma, no sentido de irem mais além dos conteúdos lecionados pelos professores e desenvolverem novos conteúdos, processos e produtos na sua aprendizagem. A exploração geral, a investigação, atividades culturais, o serviço comunitário e viagens aventureiras são as cinco etapas componentes desta dimensão (Bett, 2003).

A dimensão Seminário promove a autonomia e responsabilidade dos alunos, sendo estimuladas pela preparação de seminários, sob orientação dos professores, durante duas semanas. Nesta atividade, são os alunos que selecionam, desenvolvem, apresentam e discutem os resultados de um tema de eleição, seguido pela avaliação do seminário. Esta atividade promove ainda o seu crescimento pessoal ao incidir no processo de autoavaliação (Betts, 2003).

A última dimensão deste modelo, o Estudo Aprofundado, procura promover a oportunidade dos alunos conduzirem

estudos mais pormenorizados, no sentido de, a longo prazo, investirem nas suas áreas de interesse, individualmente ou em grupo. Para a realização desta dimensão, os alunos terão de ultrapassar três etapas: elaboração de um plano de trabalho (individual ou em grupo), onde deverá explorar e investigar o projeto de estudo; mentoria, onde são incentivados a trabalhar e serem orientados por mentores (não professores); apresentação, em que os alunos, inicialmente, fazem uma breve apresentação do seu estudo aprofundado, e na conclusão do programa apresentam o produto final; e, no final, sendo esta etapa importante para estimular a sua capacidade de autoavaliação, respondendo a questões como *sou autónomo?* (Betts, 2003).

Programa de enriquecimento em domínios da aptidão, interesse e socialização

(PEDAIS)

A Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), foi criada em dezembro de 1998, é uma associação sem fins lucrativos (www.aneis.org). A ANEIS desenvolve e presta apoio a crianças e jovens com características de sobredotação e às suas famílias, nas múltiplas áreas de capacidade e atividade humana – intelectual, motora, académica, social, artística, mecânica e emocional, tendo em vista o desenvolvimento integral e a inclusão social e escolar. Estes serviços são colocados ao dispor da população através de: centro de atividades de tempos livres; centro de apoio familiar e aconselhamento parental; intervenção precoce; centro de atendimento/acompanhamento psicossocial e centro de férias e lazer. Além disso tem por objecto o estudo e intervenção no campo da sobredotação, realizando para este efeito diversas atividades nomeadamente:

sensibilização da opinião pública e da população em geral; implementação de programas de enriquecimento e atividades lúdicas/lazer; consulta psico-educacional de crianças e jovens; consultadoria junto de instituições e pessoas singulares; realização de estudos e emissão de pareceres na área; concepção e validação de instrumentos para a identificação e atendimento de crianças e jovens com características de sobredotação e talento; formação e aconselhamento dos técnicos de educação e famílias; edição de material bibliográfico ou instrumentos de trabalho e criação de estruturas e equipamentos adequados à intervenção nos diferentes domínios de apoio.

A ANEIS, tem vindo a desenvolver programas de enriquecimento que pretendem responder aos interesses manifestados pelas crianças e jovens sobredotados e talentosos. A implementação destes programas tem permitido alcançar vários objetivos, nomeadamente: a formação dos técnicos da ANEIS nesta área, na construção, implementação, validação e avaliação do programa; responder às necessidades específicas das crianças e jovens (áreas de interesse e vocacionais); promover a estimulação em áreas específicas; permitir a formação dos pais das crianças e jovens que frequentam os programas; e possibilitar o intercâmbio com diversas instituições (universidades, institutos de investigação e desenvolvimento), bem como profissionais com conhecimentos transversais a várias áreas do conhecimento. Estes programas permitem também uma intervenção o mais ajustada possível, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento, não se circunscrevendo apenas à área cognitiva, mas permitindo o desenvolvimento de outras áreas como a motivação, o método e a organização do trabalho, o relacionamento interpessoal e

as expressões. Da mesma forma não se limita ao pensamento convergente (raciocínio), estendendo-se ao pensamento divergente (criatividade) e à resolução de problemas.

De seguida, apresenta-se com mais especificidade o Programa Enriquecimento nos Domínios da Aptidão de Interesses e Socialização (PEDAIS), implementado na delegação do Porto da ANEIS desde o ano 2000. Este consiste numa abordagem de temas e de atividades articuladas e transversais, qualitativamente diferentes das previstas no currículo regular, com o objetivo de promover aprendizagens orientadas para a resolução de problemas retirados da realidade vivencial dos sujeitos em função dos seus interesses, aptidões e necessidades educativas, nomeadamente, o enriquecimento de uma área da ciência em que os alunos demonstrem interesse em conhecer mais pormenorizadamente; aprofundar conhecimentos e competências; diversificar as áreas de interesse pessoal e vocacional; e promover a criatividade e a interação entre pares.

Este programa tem um carácter extracurricular e desenvolve-se semanalmente, aos sábados de manhã, na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo (ESFPM), desde o ano letivo 2011/ 2012. Esta escola permite à associação usufruir das suas instalações detentoras de condições, recursos e equipamentos essenciais para a realização de demais atividades relacionadas com diversas áreas de estimulação (e.g., laboratórios, anfiteatros, biblioteca, polidesportivo).

As atividades desenvolvidas têm como destinatário um grupo de 25 crianças e adolescentes, entre os 6 e os 15 anos, provenientes de diversas escolas do norte do país, tendo a maioria sido identificada e avaliada pela própria associação a pedido

dos pais ou professores. As atividades são planeadas pelos técnicos voluntários da ANEIS e implementadas por profissionais de diversas áreas. Esta abrangência de idades é atenuada pela divisão em dois grupos de trabalho: o grupo de crianças, dos 6 aos 12 anos, o qual beneficia de atividades de enriquecimento num regime presencial, adequadas às características e necessidades do grupo; e o grupo de adolescentes, com mais de 12 anos, que pressupõe a realização de um projeto individual na área da robótica e a participação em competições.

No caso especial da delegação do Porto da ANEIS, o programa de enriquecimento tem a finalidade de desenvolver três áreas fundamentais das crianças e jovens com características de sobredotação e talento: as aptidões individuais, as temáticas de interesse e as competências pessoais e sociais. Tendo por base o *Enrichment Triad Model* (Renzulli, 1976), as atividades deste programa são criadas de forma a desenvolverem as habilidades cognitivas de nível superior, a enfatizarem mais o processo de aprendizagem do que o conteúdo, bem como promover outras áreas do desenvolvimento que não exclusivamente a cognição e a aprendizagem (Tabela 1). Tendo em conta o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné (2004, 2009), o PEDAIS sustenta-se nas capacidades naturais dos alunos e nos seus catalisadores intrapessoais, dos quais se destaca a motivação. O programa funciona

como um catalisador ambiental, uma provisão de enriquecimento, na medida que tenta atuar ao nível do desenvolvimento das capacidades naturais dos participantes sobredotados.

A metodologia de intervenção

Tabela 1. *Tipologia de atividades do PEDAIS segundo o Enrichment Triad Model (Renzulli, 1976).*

Exemplos de Atividades de Enriquecimento		
Tipo I	Tipo II	Tipo III
Palestras sobre diversos temas (ex: astronomia, biologia, medicina, religião, filosofia, etc.). Visualização de filmes temáticos com debate. Visitas de estudo (ex: museus, centros de ciência, centros de interpretação e monitorização ambiental). Saídas de campo a Reservas Naturais, etc.	Mini-projetos de investigação sobre problemas reais (ex: projeto criativo “Jardim zoológico da mente”, “Os Porquês da ciência”, “Um Universo para descobrir”). Atividades experimentais (ex: laboratórios de ciências forenses). Projeto “Charcos com vida”.	Construção, programação e competição robótica (por adolescentes participantes no programa).

adotada no PEDAIS caracteriza-se por várias fases: diagnóstico das necessidades dos participantes, planificação, implementação e avaliação das atividades dos participantes e do projeto.

Quanto às atividades das sessões do PEDAIS privilegiam-se as metodologias inovadoras, ativas e autodirigidas aos participantes com capacidades excecionais (Feldhusen & Treffinger, 1985; Stenberget, Ferrari, Clinkenbeard, & Grigoretnko, 1996). Assim, os participantes colaboram nas tarefas de planificação, implementação e avaliação de atividades, com o intuito de promover o debate e a reflexão. As metodologias mais utilizadas são a metodologia de trabalho de projeto, a aprendizagem baseada na resolução de problemas e aprendizagem colaborativa. É

utilizado o trabalho em grupo (que potencia a cooperação e desenvolvimento de relações interpessoais) ou individual (que permite a pesquisa, questionamento e exploração de temas de interesse individual). A fusão destas metodologias promove as relações interpessoais autênticas e satisfatórias, conduzem ao desenvolvimento de autoestima positiva e à criação de uma identidade de grupo. Em cada sessão ou atividade são utilizadas estratégias, nomeadamente a pesquisa temática, a formação de pequenos grupos com níveis de análise e reflexão diferenciadas e a comunicação oral dos trabalhos realizados.

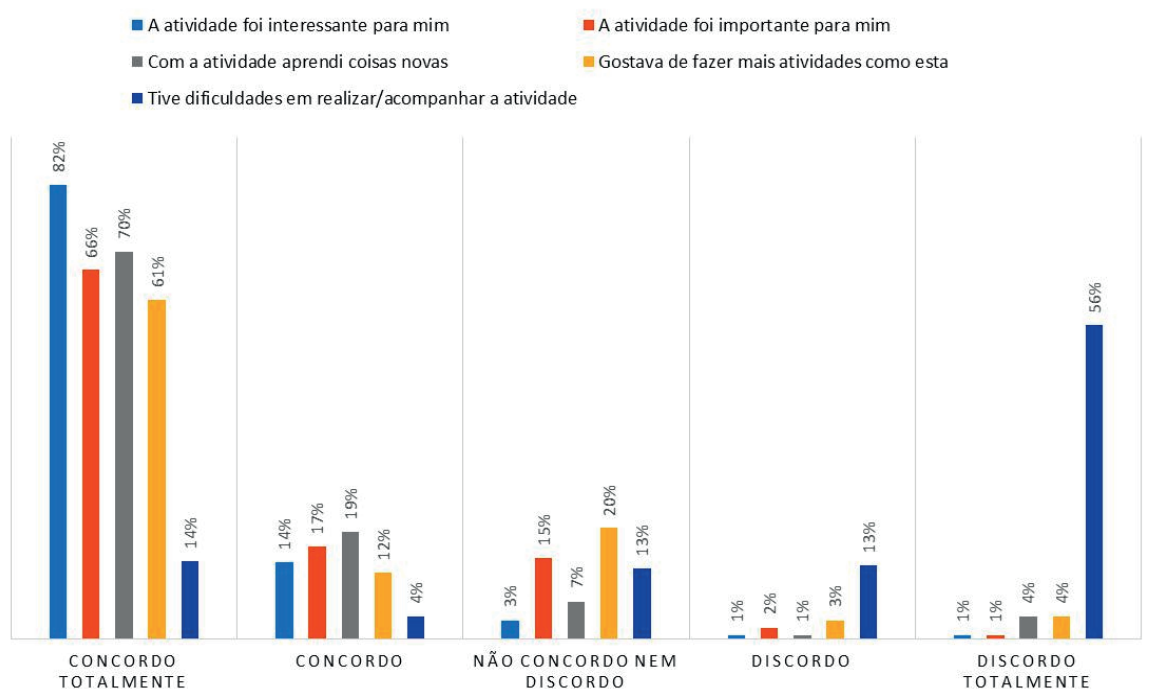
Neste projeto, com a duração de um ano letivo, estão previstos vários momentos de avaliação: a avaliação diagnóstica das

crianças e jovens participantes, a avaliação contínua do projeto e a avaliação final do mesmo. A avaliação contínua serve para ajustar o PEDAIIS às necessidades e interesses dos participantes. Os objetivos da avaliação são: verificar o cumprimento dos objetivos; avaliar a adequação do programa; analisar o grau de satisfação dos participantes; e averiguar o ganho a nível das aprendizagens. Foram criados instrumentos de avaliação das atividades, nomeadamente fichas de avaliação qualitativa cujas respostas são

sujeitas a análise estatística das respostas dadas quer pelos participantes das atividades quer pelos encarregados de educação.

Dos inquéritos aplicados no ano letivo 2014/2015 fez-se a análise de frequências relativas (para cada atividade realizada) e de frequências totais (todas as atividades realizadas) das respostas dadas, no sentido de conhecer o cumprimento dos objetivos definidos para a avaliação. O gráfico da figura 1 mostra as frequências totais das respostas dadas.

Figura 1. Gráfico das frequências totais percentuais das respostas dadas pelos inquiridos nos questionários acerca das atividades do PEDAIIS.



Segundo o gráfico 82% dos inquiridos concordaram totalmente que as atividades organizadas foram interessantes. Na maioria das atividades realizadas, 70% dos participantes concordaram totalmente que aprenderam coisas novas. As atividades e projetos realizados foram considerados importantes para os inquiridos, uma vez que 66% responderam que concordaram

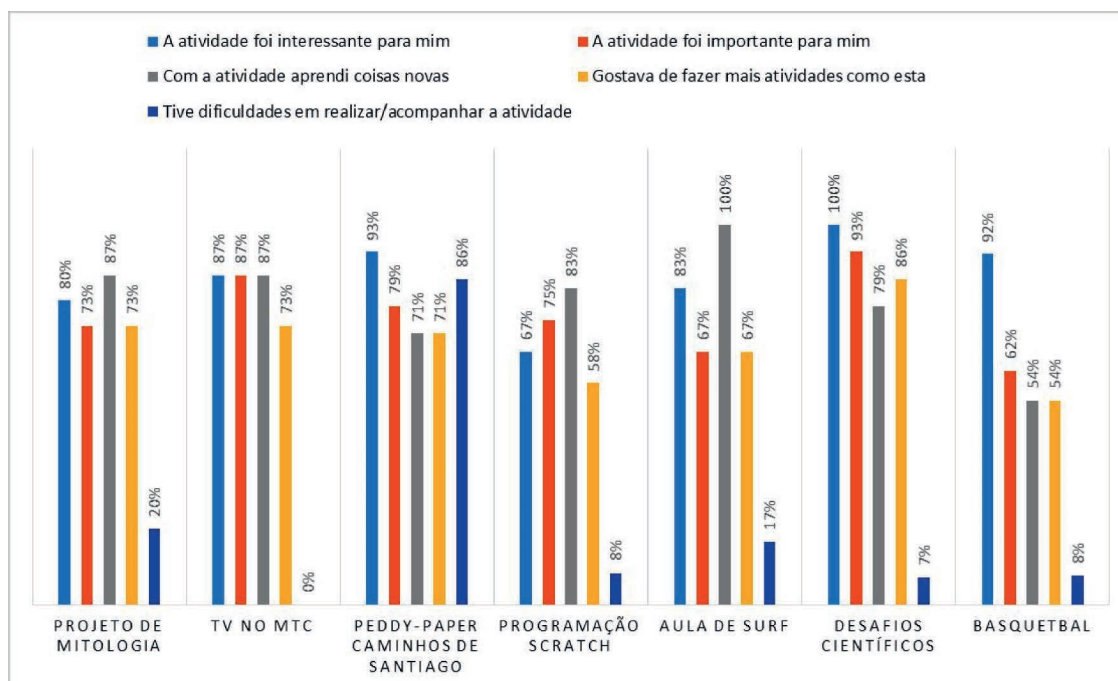
totalmente, cerca de 56% dos participantes não sentiu dificuldades na realização ou acompanhamento das atividades propostas durante o ano letivo.

O gráfico da figura 2 mostra que os participantes preferiram atividades de enriquecimento implementadas com base em metodologias ativas e centradas no aluno, nomeadamente a modalidade de projeto e

atividades “hands-on” com caráter científico ou tecnológico. Registrou-se ainda uma preferência por algumas atividades de caráter desportivo.

Estão representadas apenas as atividades que obtiveram frequências de respostas superiores a 80% pelo menos num item.

Figura 2. Gráfico das frequências relativas das respostas dadas pelos inquiridos nos questionários na classe de resposta “Concordo totalmente”.



Paralelamente ao programa de enriquecimento PEDAIS, a intervenção da ANEIS contempla ainda: aconselhamento e consultadoria, realizada junto de alunos, encarregados de educação e professores; avaliação especializada, inclui-se aqui a avaliação psicológica e educacional, a identificação e o diagnóstico de alunos sobredotados e talentoso, esta avaliação é feita por psicólogos especializados; consulta psicoeducacional, que se dirige a alunos sobredotados e talentosos, seus encarregados de educação e educadores/professores, incidindo nas áreas de desenvolvimento psicossocial, aprendizagem escolar e comportamento em geral; formação de pais, planificação de sessões de formação

e partilha acerca de temáticas relacionadas com a educação e a sobredotação – “Parentalidade Positiva”; conferências e palestras: sensibilização e formação de pais, professores, educadores, em resposta a solicitação de escolas, associações ou outras instituições; e intervenção em casos de precocidade, onde são delineadas atividades de enriquecimento para crianças com menos de 6 anos de idade que manifestam características de precocidade.

DISCUSSÃO

Modelos de enriquecimento, como o programa PEDAIS, constituem propostas de trabalho claras, práticas e flexíveis,

permitindo a cada participante saber o que lhe compete fazer e, ao mesmo tempo, permite uma flexibilidade em função dos recursos disponíveis. Este projeto sustenta-se num modelo teórico, numa conceção de potencial humano alargado e de produção criativa (Renzulli, 1978, 1986), cuja eficácia tem sido comprovada pela forte adesão internacional e pelos resultados de investigações (Renzulli & Reis, 1994). É uma medida educacional particularmente importante na educação daqueles que têm potencial e vontade de ir além dos conhecimentos curriculares que lhes são fornecidos pela escola (Guenther, 2000; Smutny, 2003).

Tendo em consideração os resultados de avaliação do PEDAIS, obtidos no ano letivo de 2014/ 2015, podemos concluir que os objetivos delineados para o programa foram cumpridos uma vez que as atividades foram realizadas com sucesso e consideradas como interessantes pelos intervenientes; o nível de exigência das atividades foi adequado aos participantes, pois a maioria referiu não ter sentido dificuldades na sua realização; o grau de satisfação foi elevado uma vez que os intervenientes gostaram das atividades e mostraram interesse na sua repetição e houve ganho a nível das aprendizagens, pois a maioria dos participantes afirmou que aprendeu coisas novas. Esta avaliação foi contínua, tendo por objetivos observar e registar dados, comportamentos, respostas e produções, com o propósito de reavaliar e voltar a planear. O programa mostrou-se flexível, permitindo mudanças à medida que surgiram novas sugestões e necessidades. Da experiência dos coordenadores e monitores, o programa constitui uma experiência gratificante e positiva, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens que os frequentam.

Consideramos assim que o PEDAIS é um programa de enriquecimento que tem gerado e continuará a gerar resultados muito positivos junto das crianças e jovens que nele participam e das suas famílias. As atividades de enriquecimento deverão continuar a incidir em projetos desafiantes e criativos, que proporcionem experiências de vida diversificadas tendo sempre em consideração os interesses, as características psicológicas, desenvolvimentais e a faixa etária abrangida pela amostra do PEDAIS.

Em suma, face à multiplicidade de tarefas exigidas aos professores, os programas de enriquecimento podem ser entendidos como uma forma de os ajudar a responder às exigências e aos desafios que os alunos mais capazes colocam ao sistema de ensino. Mais concretamente, quando os professores não estimulam as capacidades e interesses dos alunos, os programas de enriquecimento extracurricular podem servir como um aliado, no sentido de realizar atividades que enriqueçam o conhecimento e o processo de aprendizagem que estes alunos requerem diariamente. Da mesma forma, estes programas complementam também as oportunidades educativas destes alunos no seio da sua família. Programas como o PEDAIS, constituem oportunidades de desenvolvimento relevantes, complementares à escola, e nas quais se robustecem capacidades e competências, assim como se partilham experiências de vida enriquecedoras.

REFERÊNCIAS

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

- Alencar, M. L., & Viana, T. V. (2003). *Apoio educativo para alunos sobredotados. Sobredotação*, 4(2), 37-52.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L. S., Morais, M. F., & Ramalho, V. (2009). *Programa de Promoção Cognitiva* (5ª Edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Betts, G. T. (2003). The autonomous learner model for high school programming. *Gifted Education Communicator*, (Fall/Winter), 38-61.
- Feldhusen, J., & Treffinger, D. J. (1985). *Creative thinking and problem solving in gifted education*. Iowa: Kendall/Hunt.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts in to talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska* (pp. 61-80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Guenther, Z. C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Miranda, L. R. C. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. isserta o de outoramento). Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8943/1/tese%20de%20lucia%20miranda.pdf>
- Miranda, L., & Almeida, L. (2005). Programa de enriquecimento escolar "Odisseia": Uma proposta de desenvolvimento dos talentos no 2º ciclo de escolaridade. In D. B. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Universidade do Minho, 14-16 setembro 2005, Braga, pp. 3265-3279.
- Miranda, L., Almeida, S., Pereira, M., & Almeida, A. (2009) Impacto de um Programa de Enriquecimento Escolar em Alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico com Altas Capacidades. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 77-96. doi: 10.14195/1647-8614_43-1_4
- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados acelera o escolar como resposta educativa* isserta o de outoramento). Universidade do Minho, Braga
- Pereira, V. L. P., & Guimarães, T. G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores* (pp. 163-175). Porto Alegre: Artmed.
- Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20, 303-326.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(5), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Child Quarterly*, 38(1), 7-20.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2008). *Enrichment curriculum for all students*. California: Corwin Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2009). *The schoolwide enrichment model: Executive summary*. Retirado de <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html>

Serra, H. (2005). Alunos Sobredotados: Respostas educativas/dinâmicas de ação educativa. In *Actas do Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática*. Fundação Eng.º António de Almeida, 17 e 18 março 2005, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto. pp. 73-85.

Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber (e) Educar*, 13, 137-147.

Smutny, J. F. (2003). *Designing and developing programs for gifted students*. California: Corwin Press.

Stenberg, R. J., Ferrari, M., Clinkenbeard, P., & Grigoretnko, E. L. (1996). Identification, instruction, and assessment of gifted children: A construct validation of a triarchic model. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 129-137.

Estudio de la bondad psicométrica de un cuestionario para medir la eficacia de un programa de intervención en altas capacidades

Irene Nieto Rodríguez*, África Borges del Rosal**, Pedro Prieto Marañón** Universidad de La Laguna, *irene.nieto.93@gmail.com, **aborges@ull.edu.es, ***pprieto@ull.es

RESUMEN

El alumnado de altas capacidades, debido a sus características cognitivas y a una mayor velocidad de procesamiento de la información, no se ajusta de forma adecuada a los currículos académicos vigentes, lo que ha hecho que se desarrollen programas formativos, tanto intra como extraescolares. No obstante, no basta con realizar programas sino también es preciso su evaluación, para corroborar tanto la eficacia de los mismos como para contribuir a establecer las mejoras que fueran necesarias. Ello obliga a desarrollar instrumentos para su evaluación. En el presente trabajo se lleva a cabo un estudio de la bondad psicométrica de un cuestionario utilizado para medir la eficacia del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), de la Universidad de la Laguna, desde el 2010 hasta el 2015.

Palabras Claves: *Programas, Altas Capacidades, Instrumentos de medida, Fiabilidad, Análisis de Ítems.*

Study about the psychometric goodness of fit of a questionnaire used to measure the effectiveness of a intervention program for high abilities

Due to their cognitive features and a greater speed for processing information gifted students are not properly adjusted to the current academic curricula. Therefore there are specific educational programs for children with high abilities, in and out of school programs. However, creating programs is not enough, as it is also necessary to evaluate them in order to corroborate their effectiveness as well as to contribute to establish the necessary improvements. In the current work, a study about the psychometric goodness of fit of a questionnaire used to measure the effectiveness of the Comprehensive Program for High Abilities (Programa Integral para Altas Capacidades, PIPAC) is carried out. This instrument was developed in the University of Laguna. The evaluation corresponds to the period from 2010 to 2014.

Keywords: *Programs, Gifted, Measurement Instruments, Reliability, Items analysis.*

El alumnado con altas capacidades intelectuales tiene necesidades educativas especiales (NEE), fundamentalmente a causa de su mayor velocidad de procesamiento de la información (Díaz y Bravo, 2002; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges, Valadez, 2015), por lo que es preciso habilitar programas de intervención para ellos (Comes, Díaz, Luque y Ortega, 2009; Domínguez y Pérez, 1999; Elices, Palazuelos y Del Caño, 2013; Freeman y Guenther, 2000; Peña, 2000; Rodríguez, et.al., 2010; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015).

Los programas intraescolares procuran la mejora de las necesidades y el fomento del rendimiento y del talento de este alumnado (Bruyel y Dosil, 1994; Freeman y Guenther, 2000; Díaz y Bravo, 2002; Rodríguez-Naveiras, 2011; Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013; Vallejo y Morata, 2015). Las estrategias más habituales son aceleración, enriquecimiento y agrupamiento (Díaz y Bravo, 2002; Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013).

Sin embargo, no todos los programas intraescolares cubren las necesidades especiales de este alumnado, por lo que se han creado programas extraescolares, tanto cognitivos como socioafectivos (Elices, Palazuelos y Del Caño, 2013; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015). Mientras que el objetivo de los primeros es ampliar los conocimientos de este estudiantado y ofrecer competencias cognitivas para potenciar sus capacidades intelectuales (Rodríguez-Naveiras, 2011; Prieto y Hervás, 2000; Díaz y Bravo, 2002), los extraescolares persiguen promover factores de desarrollo socioemocional, potenciar habilidades sociales y promover

conductas de cooperación, trabajo en grupo y respeto a los demás. (Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015). En algunos casos, estos programas combinan enfoque cognitivo y socioafectivo (Palazuelo, Elices y del Caño, 2013; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015).

Un ejemplo de éstos últimos es el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC), creado por el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD) en el curso escolar 2003/04 en la Universidad de La Laguna, con el objetivo de promover el desarrollo integral del alumnado de altas capacidades intelectuales, destinado tanto a estos escolares, (Programa *Descubriéndonos*) como a sus progenitores (Programa *Encuentros*). Se realiza en sesiones quincenales de octubre a junio. Los menores se dividen en tres niveles en función de la edad: Nivel I para alumnado de entre 3 y 6 años, Nivel-II para los que tienen entre 6 y 9 años y Nivel-III para los de 9 a 12 años. El programa dirigido a los padres se desarrolla a la vez, en dos grupos, dependiendo del tiempo que los progenitores lleven en el programa (Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015).

Todo programa de intervención obliga a su evaluación para poder conocer si su implementación ha sido adecuada (Fernández-Ballesteros, 1996; López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004), se han cumplido los objetivos (Borland, 2003; Fernández-Ballesteros, 1996), así como para tomar decisiones en torno a mantenerlo, modificarlo o eliminarlo (Fernández-Ballesteros, 1996). Además, es imprescindible su evaluación para conocer si el programa es útil, para determinar su calidad y para poder comprobar si se producen otros

efectos que no hayan sido previstos con anterioridad (Borland, 2003).

La evaluación de programas no consiste en una única forma de proceder, sino que, al contrario, existen diversos enfoques evaluativos, siendo uno de los más populares el que distingue el tipo de evaluación en función de sus objetivos, dividiendo la evaluación en sumativa, cuando se quiere saber si el programa logró los objetivos previstos, así como si se dieron efectos no previstos, y formativa, para analizar cómo se desarrolló (Borges, 2015; Borland, 2003; Fernández-Ballesteros, López de la Llave y Pérez-Llantada, 2004; 1996; Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015; Romero, Rodríguez-Naveiras y Borges, 2014).

Sin embargo, evaluar un programa no es tarea fácil. Tourón (2000) señala algunos problemas metodológicos relevantes para los programas de altas capacidades, tales como la misma definición de superdotación, aspecto que sigue siendo un problema importante (Borges, 2015), la falta de definición de las metas y los objetivos del programa, que suelen ser ambiguos y vagos dificultando la evaluación (Borland, 2003; Fernández-Ballesteros, 1996), la ausencia de buenos diseños o los instrumentos y procedimientos para medir el cambio, esto es, con qué instrumentos de medida se valorarán los efectos obtenidos por el programa y su calidad psicométrica: fiabilidad, validez y baremación (Feldhusen y Jarwan, citado por Tourón, 2000).

La relevancia del test se refiere a la correcta relación entre el propósito del instrumento y lo que se pretende medir. Este criterio está relacionado con los objetivos y metas que se tienen para el programa, lo que pone de manifiesto la importancia de que éstos sean claros, ya que si no se puede

cometer el error de utilizar cuestionarios que no midan lo que se pretende medir para el programa específico (Tourón, 2000).

La elección de los instrumentos de medida utilizados en un programa concreto es, como se ha mostrado, un aspecto muy relevante, porque constituyen los indicadores de la obtención de efectos. El problema estriba en que si se usan tests de probada bondad psicométrica, puede que no se ajusten a lo que se haya tratado en el programa. La otra opción es crear instrumentos *ad hoc*, cuya ventaja principal es que se adecuan a los efectos que se quieren obtener; no obstante, la bondad psicométrica del instrumento no siempre está garantizada (Borges, 2015).

El objetivo de esta investigación es el análisis de la bondad psicométrica de un instrumento diseñado *ad hoc*, orientado a medir la eficacia de un programa de intervención extraescolar para alumnado de altas capacidades, diseñado para la comprobación de la percepción de cambio conductual y actitudinal de los y las participantes en el programa.

MÉTODO

Participantes

La muestra la componen los progenitores participantes en el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) que han asistido entre las ediciones octava (curso 2010-11) y decimosegunda (curso 2014-15). El número total de participantes fue 93 (60 madres).

Instrumento

El instrumento utilizado, denominado “*Autopercepción de sí mismo y de los familiares*”, ha sido elaborado *ad hoc* por

el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación (GTISD). Este cuestionario tiene dos versiones equivalentes, una para los progenitores (véase anexo 1) y otra para los niños y niñas que participan en el programa. En la presente investigación solo se analiza el cuestionario dirigido a progenitores, debido a que el número de niños y niñas del periodo elegido no es suficiente para su estudio psicométrico. La cantidad de progenitores que contestan al cuestionario es mayor que el niños y niñas porque, en el caso de los primeros, responden por separado padre y madre; además, solo completan el cuestionario niños y niñas de más de seis años.

El objetivo del cuestionario es conocer la percepción que tienen los participantes de sus actitudes y sus comportamientos, a la vez de cómo perciben conductas y comportamientos de los otros miembros de la familia, padre y madre en el caso del niño o la niña, y éste o ésta en el caso de los progenitores. En síntesis, este cuestionario presenta una doble perspectiva. Por una parte es un autoinforme donde el niño y/o niña y el padre y/o la madre, tienen que valorar en qué medida desarrolla las actitudes y comportamientos que expone el instrumento. Por otro lado, permite percibir la imagen que los miembros de la unidad familiar tienen entre sí, en forma de triangulación.

El instrumento para padres y madres está compuesto por 35 ítems, con tres escalas con respuestas tipo Likert, de alternativas (0 a 3: nunca, alguna vez, a menudo, siempre). Este autoinforme valora tres dimensiones: la percepción que se tiene sobre sí mismo como educador (3 ítems), sobre el comportamiento y actitudes que tiene para con su hijo (15 ítems) y, finalmente, como percibe el comportamiento de su hijo o hija (16 ítems).

Procedimiento

En todas las ediciones del programa PIPAC se hace una evaluación tanto formativa como sumativa. Para este segundo objetivo, los participantes completan una serie de cuestionarios al inicio y al finalizar el mismo, siendo uno de ellos el instrumento que aquí se está analizando (Rodríguez-Naveiras, 2011; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015).

Para esta investigación se han tenido en cuenta las respuestas obtenidas en el cuestionario pasado antes de iniciarse en programa desde la octava edición (curso 2010-12) hasta la decimosegunda (curso 2014-15) de los progenitores. La razón de acumular los datos de varias ediciones del programa se debe a la necesidad de tener un número suficiente de respuesta a los cuestionarios para permitir su análisis, ya que el grupo por edición del programa es pequeño, anualmente en torno a 20 estudiantes y sus progenitores (normalmente acuden padre y madre); además, en ocasiones muchas de las familias se mantienen en el programa varias ediciones; finalmente, sólo se recaban datos de los niños y niñas de más de 6 años.

Análisis de datos

Para la comprobación de la fiabilidad se ha calculado la discriminación de cada ítem usando la correlación de Pearson y se realizó un análisis factorial, utilizando el programa estadístico SPSS versión 22.

RESULTADOS

Fiabilidad

Dadas las características de la prueba, que cuenta con varias dimensiones para cada

muestra, se calculó la fiabilidad para cada dimensión, mediante el índice de Cronbach (Muñiz, 2010; Prieto, 2013). Los resultados se muestran en la tabla número 1. Debido a que

las dos primeras dimensiones corresponden a la valoración que tienen los progenitores de su comportamiento, se calculó la fiabilidad tanto por separado como conjuntamente.

Tabla n.1. *Fiabilidad del cuestionario*

PROGENITORES
1. Dimensión: la percepción que se tiene sobre sí mismo.
2. Dimensión: percepción sobre el comportamiento y actitudes para con su hijo.
3. Dimensión: percepción del comportamiento de su hijo o hija. Primera y segunda dimensión.

Discriminación

Para comprobar el grado en que un ítem mide lo mismo que la dimensión a la que pertenece dentro del cuestionario, se realizó

el análisis de discriminación de ítems (Abad, Garrido, Olea y Ponsoda, 2006; Prieto, 2013), correlacionando cada uno con la puntuación total en la dimensión correspondiente (véase tabla número 2).

Tabla n.2. *Cálculo del índice de discriminación.*

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
Ítem 1	,791**	,523**	,362**
Ítem 2	,765**	,453**	,217*
Ítem 3	,711**	,562**	,059**
Ítem 4		,539**	,338**
Ítem 5		,511**	,506**
Ítem 6		,060**	,582**
Ítem 7		,648**	,348**
Ítem 8		,563**	,462**
Ítem 9		,528**	,433**
Ítem 10		,653**	,396**
Ítem 11		,626**	,489**
Ítem 12		,541**	,201**
Ítem 13		,644**	,458**
Ítem 14		,344**	,351**
Ítem 15		,427**	,376**
Ítem 16			,470**

*, $p < 0,05$; **, $p \leq 0,01$

Dado que índices de discriminación inferiores a 0,30 se consideran inadecuados, (Abad, Garrido, Olea y Ponsoda, 2006), se procedió a su eliminación, tanto uno a uno como

luego conjuntamente, calculando a continuación la fiabilidad de la dimensión. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla número 3.

Tabla n.3. *Análisis de la fiabilidad*

Dimensiones del cuestionario	Ítems Eliminados	Fiabilidad sin el ítem
2ª Dimensión	6	.836
3ª Dimensión	2	.674
	3	.622
	12	.661
	2, 3, 12	.629

Factorial

La evaluación de la validez de constructo se realizó por medio del análisis factorial de máxima verosimilitud y rotación varimax. Los indicadores de adecuación de la matriz de correlación resultaron adecuados para las tres dimensiones, con índices de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) entre ,549 y ,799 y en la

prueba de esfericidad de Bartlett todos los casos fueron significativos ($p < .01$). Además, en todos los casos el determinante fue cercano a cero. Se realizó el análisis factorial para autopercepción que tienen de sí mismo y para cómo cree que se comporta su hijo o hija, así como la fiabilidad del factor (véanse tablas número 4 y 5, respectivamente).

Tabla n.4. *Análisis factorial (Autopercepción de sí mismo)*

Factores	Ítems	Saturación	Fiabilidad del Factor
1	10 Pierdo los estribos	,772	,820
	7 Me enfado	,740	
	4 Echo reprimendas	,726	
	13 Le levanto la voz y grito	,700	
	3 Utilizo el castigo	,592	
Factor 2	12 Siento que los comportamientos de mi hijo me sobrepasan	,508	,751
	9 Escucho activamente, prestando atención a lo que me dice	,651	
	8 Dialogo con mi hijo	,526	
Factor 3	5 Presto atención a mi hijo cuando se porta bien	,785	,633
	15 Pido su opinión	,477	
	2 Premio o alabo a mi hijo	,477	

Tabla n.5. *Análisis factorial (Cómo creo que se comportamiento mi hijo o hija)*

Factores	Ítems	Saturación	Fiabilidad del Factor
	5 Presto atención a mi hijo cuando se porta bien		
	7 Me enfado	.980	.681
		.750	
Factor 1			
	Siento que los comportamientos de mi	.652	
Factor 2	12 hijo me sobrepasan	.650	.614
	14 Suelo dejarle hacer cosas por si mismo (vestirse,...)		
		.979	
Factor 3	1 Tengo confianza en mi hijo	.321	.470
	13 Le levanto la voz y grito		
		.799	
	6 Presto atención a mi hijos cuando se porta mal	.403	.077
Factor 4	9 Escucho activamente, prestando atención a lo que me dice		
	15 Pido su opinión	.345	

Con estos resultados, se procedió a eliminar aquellos ítems que no resultaban adecuados, sea por un bajo índice de discriminación, o bien por no saturar en ninguno de los factores del análisis factorial. A los ítems que se mantuvieron se incluyeron nuevos, para completar una segunda versión del instrumento, que se muestra en el anexo número 2. Se ha ampliado la primera dimensión, puesto que, aunque es relevante desde el punto de vista teórico, pero resulta demasiado pequeña y se incluyeron nuevos ítems tanto en la dimensión 2 (“Cómo me comporto con mi hijo”), como en al 3 (“*El comportamiento de mi hijo normalmente es*”).

DISCUSIÓN

Esta investigación se ha desarrollado con el objetivo de poner a prueba un instrumento para evaluar la eficacia de un programa de intervención extraescolar para alumnado de altas capacidades y sus progenitores, medido a partir de un autoinforme diseñado para la comprobación del cambio y para conocer la valoración de los mismos debidos al programa.

El cuestionario demuestra ser adecuado, tanto en cuanto a fiabilidad, a la discriminación de sus ítems, así como en la validez de constructo. El análisis realizado ha permitido mejorarlo, depurando el instrumento.

Un aspecto importante a abordar a continuación, que será objeto de la siguiente investigación, es determinar la validez del instrumento mediante validez de criterio, comparando las respuestas obtenidas con las emitidas por los progenitores a una entrevista semiestructurada por familia, que se realiza al terminar el programa, preguntando sobre los cambios percibidos atribuibles a programa seguido.

Toda intervención tiene la necesidad de contar con instrumentos adecuados para poder conocer su impacto. No obstante, no siempre se cuenta con instrumentos estandarizados que se ajusten a las condiciones del programa, por lo que los diseñadores del mismo se ven en la necesidad de crear instrumentos *ad hoc*, lo que exige comprobar su bondad psicométrica. En ocasiones, como es el caso, esto no se puede hacer de forma temprana, pues es preciso contar con una muestra adecuada. En este estudio se ha ido avanzando en la búsqueda de características para observar el cambio provocado por el programa, gracias a la evaluación y mejora de los cuestionarios utilizados para medir la eficacia y la efectividad del mismo.

REFERENCIAS:

- Abad, F.J.; Garrido, J.; Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría. Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al Ítem*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Anguera, M.T.; Chacón, S. y Blanco, Á. (coords.) (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Borges, A. (2015, Mayo). *Metodología científica en la evaluación de programas de intervención en altas capacidades*. Conferencia presentada en las II Jornadas Internacionales Panorámica de Intervención en Altas Capacidades Intelectuales celebrado en La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Borges, A.; Hernández, C. y Rodríguez, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faísca: revista de altas capacidades*, 11 (13), 48-58.
- Borges, Á., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2010). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia de la Universidad de La Laguna*.
- Borland, J.H. (2003) Evaluating gifted programs: A broader perspective. En N. Colangelo y G.A. Davis. *Handbook of gifted education*, (pp. 293-310). Boston: Allyn and Bacon.
- Bruyel, A.M. y Dosil, A. (1994). Programas de intervención. *Faísca*, 1, 128-145.
- Castro, P.; Álvarez, E.; Campo, M.A.; Álvarez, M., Torres, E. y López, C. (2011). Cuestionario para detectar niños de altas capacidades. El problema de las diferentes interpretaciones. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 73-83.
- Colom, R. y Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante El cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-476.
- Comes, G.; Díaz, E.M.; Luque, A. y Ortega, J.M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela abierta*, 12, 9-31.
- Díaz, O. y Bravo, A. (2002). Programa de enriquecimiento de ASAC (Asociación de Altas Capacidades). *Faísca: revista de altas capacidades*, 9, 111-125.
- Elices, J.A.; Palazuelos, M^a.M. y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales. Características*,

Evaluación y Respuesta Educativa. Madrid: Editorial CEPE.

Fernández-Ballesteros, R. (Dir.) (1995). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.

Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Madrid: Editorial Pirámide.

Freeman, J. e Guenther, Z.C. (2000). *Educando os mais capazes. Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: Editorial Editora Pedagógica e Universitária LTDA (EPU).

Hernández, C.M. y Borges, Á. (2005). Un programa de Aprendizaje Autorregulado para Personas de Altas Capacidades Mediante el Uso de Herramientas Telemáticas. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3 (7), 233-252.

López, V. & Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence approach supporting the resilience in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39-53.

López de la Llave, A. y Pérez Llantada, M.C. (2004). *Evaluación de programas en psicología aplicada (salud, intervenciones sociales, deporte, calidad)*. Madrid: Dykinson.

Montero, R.; Hernández-Jorge, C. y Borges, A. (2010) Estudio de las expectativas de padres y madres sobre el Programa Integral de Altas Capacidades (PIPAC). En, Díaz, J. M.; Gámez, E.; Marrero, H.; León, I.; Castillo, M. D y Urrutia, M. (Ed.). *Motivación y emoción: investigaciones actuales* (pp. 371-382). Tenerife: Servicio Publicaciones Universidad de La Laguna.

Muñiz, J. (2010). Teoría de los Test: Teoría Clásica y Teoría de Respuesta a los Ítems. *Papeles del Psicólogo*, 3(1), 57-66.

Peña, A.M. (2000). Alumnos/as excepcionales con alto nivel de ejecución

dentro del contexto escolar. *Faísca: revista de altas capacidades*, 8, 76-85.

Pérez, L.; López, E.T.; del Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del curriculum: programas de enriquecimiento extraescolar: La experiencia del programa estrella. *Faísca: revista de altas capacidades*, 13(15), 4-29.

Pomar, C.; Díaz, O. y Fernández, M. (2006). Programas de enriquecimiento: más allá del desarrollo intelectual. La experiencia de ASAC-Galicia. *Faísca*, 11(13), 102-111.

Preuss, L.J. & Dubow, E.F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26 (2), 105-111.

Prieto, P (2013). *Psicometría. Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta a los Ítems*. Manuscrito no publicado, Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.

Rodríguez, C.; González-Castro, P.; Álvarez, D.; González-Pineda, J.A.; Álvarez, L.; Nuñez, J.C.; González, L. y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *REIFOP*, 13 (1).

Rodríguez-Naveiras, E.; Díaz, M.; Rodríguez, M.; Borges, Á. y Valadez, M.D. (2015). *Programa Integral para Altas Capacidades: "Descubriéndonos". Una guía práctica de aplicación*. México, D.F.: Editorial El Manual Moderno.

Rodríguez, R.I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Enginy*, 11, p. 95-109.

Tourón, J. (2000). Evaluación de programas y altas capacidades. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 565-586.

Tourón, J. (2000). "Mitos y realidades en torno a la alta capacidad". En Almeida, L.; Oliveira, E.P. y Melo, A.S. (2000). *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.

Tourón, J.; Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faísca*, 9, 95-110.

Tourón, J.; Marcos, G. y Tourón, M. (2010). La educación online con alumnos de alta capacidad intelectual. Evaluación de una intervención en el ámbito de las Matemáticas. *REIFOP*, 13 (1).

ANEXOS

Anexo n.1. Cuestionario “Autopercepción de sí mismo y lo familiares” (Original)

Queremos conocer la relación que tienes con tu hijo y con tu pareja. No hay ninguna respuesta mejor que otra, así que te pedimos la mayor sinceridad posible. Gracias por tu colaboración.

Considero que:		Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
1	Tengo confianza en mi mismo como padre				
2	Soy tolerante y flexible				
3	Soy consciente de mi conducta respecto a la educación de mi hijo				

En cuanto a cómo me comporto con mi hijo:

		Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
Nombre hijo:					
1	Tengo confianza en mi hijo				
2	Premio o alabo a mi hijo				
3	Utilizo el castigo				
4	Echo reprimendas				
5	Presto atención a mi hijo cuando se porta bien				
6	Presto atención a mi hijo cuando se porta mal				
7	Me enfado				
8	Dialogo con mi hijo				
9	Escucho activamente, prestando atención a lo que me dice				
10	Pierdo los estribos				
11	Entiendo los comportamientos de mi hijo				
12	Siento que los comportamientos de mi hijo me sobrepasan				
13	Le levanto la voz y grito				
14	Suelo dejarle hacer cosas por si mismo (vestirse,...)				
15	Pido su opinión				

El comportamiento de mi hijo normalmente es:

		Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre
1	Acepta cuando las cosas no le salen bien				
2	Le gusta trabajar solo				
3	Cuando trabajo en grupo prefiere dirigir yo				
4	Expresa lo que siente				
5	Le resulta fácil hacer amigos				
6	Se interesa por los problemas de otros compañeros				
7	Le resulta fácil contactar con otros niños				
8	Confía en si mismo				
9	Logra lo que se propone				
10	Se impacienta				
11	Presta atención cuando le hablan				
12	Le molesta no conseguir lo que quiere				
13	Alaba a los demás cuando hacen cosas positivas				
14	Se pelea con los demás				
15	Hace sus deberes o tareas				
16	Se da cuenta de lo que sienten los demás				

Anexo n.2. Cuestionario “Autopercepción de sí mismo y lo familiares” (Modificado)

Nombre:	Fecha:
----------------	---------------

Queremos conocer la relación que tienes con tu hijo y con tu pareja. No hay ninguna respuesta mejor que otra, así que te pedimos la mayor sinceridad posible. Gracias por tu colaboración.

Considero que:	Nunca	A veces	Bastante	Siempre
1 Tengo confianza en mí mismo como educador				
2 Soy tolerante y flexible				
3 Soy consciente de la forma en la que educo a mi hijo/a				
4 Tengo estrategias para educar adecuadamente a mi hijo/a				
5 Me preocupa no ser un buen educador/a				
6 Disfruto educando a mi hijo/a				
7 No sé cómo actuar cuando mi hijo/a se porta mal				
8 Prefiero que sea mi pareja quien castigue cuando hay que hacerlo				
9 Mi pareja y yo estamos de acuerdo en cómo educar				
10 Mi labor como educador/a me sobrepasa				

En cuanto a cómo me comporto con mi hijo:

Nombre hijo:	Nunca	A veces	Bastante	Siempre
1 Le/la ayudo con las tareas				
2 Tengo confianza en mi hijo/a				
3 Premio o alabo a mi hijo/a cuando hace algo bien				
4 Castigo los comportamientos inadecuados				
5 Echo reprimendas				
6 Presto atención a mi hijo/a cuando se porta bien				
7 Le digo cosas bonitas				
8 Me enfado con facilidad				
9 Dialogo con mi hijo/a				
10 Dedico tiempo a hacer actividades de ocio con mi hijo/a				
11 Cuando dicto una norma, la mantengo				
12 Entiendo a mi hijo/a				
13 Le levanto la voz y grito				
14 Suelo dejarle hacer cosas por sí mismo/a				
15 Le pido su opinión				
16 Cuando mi hijo/a quiere hablar conmigo, le presto toda mi atención				
17 Pongo muchas normas				
18 Dejo muy claro a mi hijo/a que se puede o no hacer				
19 Doy muestras de afecto a mi hijo/a				
20 Cuando mi hijo/a se porta mal lo atiendo				

El comportamiento de mi hijo normalmente es:

		Nunca	A veces	Bastante	Siempre
1	Es capaz de aceptar las cosas que no le salen bien				
2	Le gusta trabajar solo/a				
3	Cuando está en grupo le gusta ser el/la líder (prefiere dirigir él/ella)				
4	Expresa lo que siente				
5	Le resulta fácil hacer amigos				
6	Es perseverante en las tareas que emprende				
7	Me miente				
8	Confía en sí mismo/a				
9	Logra lo que se propone				
10	Lleva mal perder				
11	Presta atención cuando le hablan				
12	Le molesta no conseguir lo que quiere				
13	Alaba a los demás cuando hacen cosas positivas				
14	Se pelea con los demás				
15	Hace sus deberes o tareas				
16	Se da cuenta de lo que sienten los demás				
17	Participa en las tareas domesticas				
18	Abandona las tareas a la mitad				
19	Se interesa por los problemas de otros compañeros				
20	Coge rabietas				

Si tiene más de un hijo, ¿se comporta diferente con él? ¿En qué?

ENTREVISTA A:**Prof. Dña. Manuela Romo****Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid y experta en Psicología de la Creatividad**

Por:

Maria Fátima Moraes

IE, Universidade do Minho Braga, Portugal. famora@ie.uminho.pt.**BREVE CV DE LA PROF. DÑA. MANUELA ROMO**

Ha centrado su investigación en la creatividad durante más de treinta años, publicando cuatro libros, entre ellos el libro *Psicología de la Creatividad*, y numerosos artículos y trabajos de investigación. Es co-autora de un ensayo para evaluar la creatividad en los niños: TCI, Test de Creatividad Infantil (TEA Ediciones, 2008, Madrid). Fue el contribuyente español en los libros Creativity's Global Correspondences, de 1998 a 2003 publicado por Morris Stein. Winslow Press (N.York)

Ha dado más de 60 conferencias y numerosos cursos y talleres por toda España, Portugal, Italia, el Reino Unido y muchos países de América Latina. En 2000 organizó el Primer Encuentro Nacional de Profesores Universitarios e Investigadores de la creatividad en su universidad. Ha sido directora del Doctorado en Creatividad Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid desde que se ofreció por primera vez en el año 2000 hasta la actualidad. También, es directora de un título en Creatividad Aplicada en su universidad (2015-2015).

Ha participado en la organización de siete reuniones internacionales sobre la creatividad. Además, fue co-fundadora y actualmente es vicepresidente de la Asociación La Creatividad en España: ASOCREA.

Ha contribuido en diversos proyectos de I + D centrados en la creatividad.

Entrevista

1. Manuela, trabajas hace varios años en el área de la creatividad: en la investigación y en la enseñanza. Empezamos, entonces, por una cuestión más personal. ¿Cómo empezó todo? Es decir, ¿Cuándo has tomado esa decisión (si ha sido una decisión...)? Y, sobre todo, ¿Por qué has elegido la creatividad? ¿Cómo surgió la creatividad en tu camino?

Pues, hablamos de descubrimientos accidentales, de azar, y en mi caso, también fue así. Cuando yo terminé los estudios, la licenciatura, empecé a trabajar en la universidad de ayudante de un profesor que trabajaba también fuera de la universidad en los temas de la innovación y creatividad. Yo tenía que hacer una tesina, que es un trabajo de fin de titulación, y él me aconsejó hacerlo en creatividad. Después, este profesor se fue de la Universidad Autónoma y yo me quedé “enganchada”, como decimos en España, con el tema, y ya por mi cuenta, porque ciertamente nadie trabajaba en creatividad, planteé la tesis doctoral en el tema. El catedrático con el cual estaba en el departamento me dirigió, digamos entre comillas, porque él el tema no lo dominaba, pero...desde el punto de vista metodológico sí. Y seguí con el tema porque realmente me parece fascinante dentro de la psicología.

2. Ha sido la primera o una de las primeras tesis doctorales en creatividad, ¿no?

Sí, sí. Había en Bellas Artes, pero en Psicología se habían hecho dos o tres antes que yo, únicamente.

3. Habiendo ya recorrido un trayecto tan intenso en la creatividad... ¿Cómo la

definirías hoy? Es decir, ¿lo que es y lo que no es la creatividad?

Pues, yo siempre digo que, desde un punto de vista epistemológico, la creatividad hay que definirla a partir del resultado, a partir del producto. Hay creatividad si hay algo creativo, un producto que debe cumplir dos requisitos: tener novedad y valor. Esto es algo que, en general, todo el mundo está de acuerdo sobre el tema. El valor es algo que decide el ámbito al cual el producto va dirigido y la novedad es algo sencillo de definir: algo que no existía antes y que surge bien como una ruptura o bien como una mejora de un producto anterior.

Ahora bien, como psicólogos, a nosotros nos interesan los procesos. Dado ese producto, ¿cómo es el proceso que lleva a ese resultado? Y es en ese sentido, pues... sabemos que es una dimensión compleja de la naturaleza humana. Hablamos de procesos mentales, efectivamente, creatividad es una forma de pensar, de pensar y de resolver problemas de una naturaleza determinada. Problemas mal definidos, con unos procesos determinados que involucran la búsqueda y la formulación del problema; el uso de estrategias de flexibilidad mental; de utilización de analogías; de conexiones remotas, etc. Pero no olvidemos que todas estas funciones cognitivas que son comunes a cualquier forma de creatividad donde esté, - en el arte, en la ciencia, en la política -, involucra también una forma de ser determinada, una personalidad determinada y una motivación, unas actitudes determinadas y, luego, no olvidemos tampoco la influencia del contexto. Efectivamente, hay creatividad si hay un ámbito que reconoce que ese producto realmente ha modificado un campo o disciplina determinada. Entonces, la creatividad no se puede separar de su reconocimiento.

4. Has hablado de tu motivación por el tema, has dado tu opinión sobre lo que es creatividad... ¿Puedes hablarme un poco sobre tus temas de investigación? ¿De los más importantes del pasado, presente y futuro?

Bien, pues mira... Yo empecé la tesis doctoral que se titulaba "Dimensiones cognitivas de la Creatividad", estudiando con el Modelo de Guilford de la estructura del intelecto por las diferencias entre áreas de conocimiento con muestras de estudiantes de Periodismo, de Bellas Artes y de Matemáticas. Comparé que diferencias existían, utilizando la batería de pensamiento divergente de Guilford entre las tres áreas.

Luego, a partir de ahí, un tema que me ha interesado muchísimo siempre, ha sido la evaluación de la creatividad y, bueno, en ese he trabajado con un colega, que también conoces, con Vicente Alfonso de Valencia y una estudiante mía del doctorado en Creatividad. Los tres hemos publicado un test para evaluar la creatividad infantil.

Por otra parte, otra investigación que llevé a cabo con Vicente Alfonso fue el estudio de las teorías implícitas en creatividad artística que también ha dado lugar a varios artículos, un tema también muy bonito. ¿Te he hablado de grandes investigaciones, no? porque, por otra parte, ha habido tesis doctorales que he dirigido y han salido artículos. Y, luego, actualmente, con... una compañera muy querida de Portugal, de Porto, de la Universidad de Minho, y con otra compañera de Campinas, Brasil, estamos llevando a cabo una investigación sobre mujeres creativas. Un trabajo en el cual estamos entrevistando mujeres inminentes en diferentes áreas e intentamos definir cuáles son los obstáculos con los que se han enfrentado estas mujeres, a partir de entrevistas en profundidad con

ellas... Un trabajo que tiene una dimensión aplicada, del cual se debe extraer condiciones que favorezcan en la escuela el desarrollo de la creatividad potencial de las niñas y definir cuáles son esas limitaciones. Intentar, claro, esto es una incursión de medio alcance, pero que esas limitaciones, con las cuales esas mujeres se han enfrentado, se reduzcan, se anulen.

5. Ahora, una cuestión más amplia... Hoy, muchos autores hablan de la relevancia de la creatividad como respuesta a la actualidad. Incluso, algunos hablan de su necesidad para la supervivencia en el futuro próximo. ¿Será hoy un nuevo periodo, como en la década de 50 con Guilford, de emergencia de la creatividad? O, en realidad, ¿los cambios en la humanidad no pueden sucederse sin creatividad o innovación? ¿Hay alguna exageración en esta fuerte afirmación? ¿Qué piensas de esta relevancia?

Efectivamente, creo que estamos en un momento, valga la redundancia, muy relevante para hacer reconocer la relevancia de la creatividad. Ciertamente. Yo siempre digo que la creatividad nos ha llevado desde las cavernas hasta Saturno, ha sido la responsable de todo el avance de la evolución humana en la ciencia, en el arte, en la literatura, en el campo social y, ahora, estamos en un momento crítico, estamos en una sociedad sometida a cambios vertiginosos: el tema de la globalización; el hecho de estas corrientes migratorias que se están produciendo; la era de la información, de conocimiento. La creatividad es aportar un nuevo conocimiento, una nueva información. Más que la inteligencia, porque la inteligencia es reproducir pero, ahora, es un desafío para la sociedad actual el disponer de éstas... vamos, que los ciudadanos desarrollen estas

habilidades: su pensamiento flexible, una capacidad crítica, una apertura mental, todas ellas características de la creatividad.

En una entrevista reciente que hacía en una revista de mi Universidad, la Autónoma de Madrid, yo hablaba de emergencia social. Creo que la creatividad, hoy en día, se convierte en una emergencia social.

6. Eres docente de Creatividad en la Universidad Autónoma de Madrid. Das clases de Psicología de la Creatividad en diferentes Másteres, incluso en el Máster de Creatividad Aplicada. Vosotros coordináis también un doctorado interuniversitario en Creatividad. Por lo tanto, te planteo dos cuestiones:

a) ¿Cómo es tu experiencia personal como docente de creatividad? (esto es, la aceptación por parte de los alumnos, tu motivación personal, la utilidad de estos contenidos para el futuro de tus alumnos) y b) ¿Cómo ha sido, y sigue siendo posible, esta relación entre docencia universitaria y creatividad desde el punto de vista institucional? Esto es... en Portugal no es fácil hablar de un doctorado o, incluso, de un máster acerca de creatividad en una universidad pública... Desde el punto de vista institucional, ¿“Cómo se encuentra” la creatividad en las universidades en España?

Desde el punto de vista personal (tú lo sabes porque lo hemos hablado cuando has venido alguna vez también a participar en nuestros postgrados), es sumamente gratificante, tanto en el postgrado, a nivel del doctorado o del máster, como en la materia de psicología (la creatividad es una optativa en el grado). Siempre está llena esa materia, los alumnos la eligen porque... y quizás esto conecta con el punto de vista institucional,

apenas viene este tema, es una pena que apenas se toca este tema tan esencial en psicología evolutiva o, a lo mejor, en asignaturas que tienen que ver con solución de problemas, de pensamiento... Pero muy indirectamente y es un tema muy relevante, y a los alumnos les suscita muchísimo interés, muchísima curiosidad. Luego, en el personal también... el doctorado que hemos tenido con gran éxito durante diez años, ya lo sabes que con los planes de Bolonia, al menos en mi país, han modificado y los doctorados ya son muy genéricos. Psicología, antes teníamos doctorados diversos y ellos eran de creatividad aplicada. Pues, en estos doctorados era súper gratificante la experiencia y nos encontrábamos con estudiantes de psicología, de pedagogía, de artes, e incluso ingenieros de comunicación, periodistas y tal: muy reforzante y de muchos sitios distintos. Muchos venían de Latinoamérica, etc.

En cuanto al tema institucional, ha sido un trabajo muy duro porque a mí me ha costado y a otros compañeros que también han trabajado en el tema, como Saturnino de la Torre en Barcelona, también una referencia en creatividad. Desde una generación previa a la mía, hemos tenido que luchar por conseguir este reconocimiento y, afortunadamente claro, cuando en la Universidad se ve que hay eco para este tipo de estudios obviamente ello también nos interesa que se lleven a cabo. La situación es difícil pero yo creo que está cambiando también. Fíjate en el ámbito de la empresa - se habla de innovación, innovación es creatividad referida a productos y servicios que dan en ese ámbito concreto. Pero, quizás desde ahí o del ámbito de la publicidad también, que tiene como entidad propia la creatividad, se está extendiendo y, en última estancia, quien tiene que definir cómo es la

persona creativa somos nosotros. Es decir que... creo que, lentamente, se tiene que ir reconociendo.

7. En España, ¿hay distintas motivaciones e inversiones de la creatividad en las artes, la academia, las empresas...?

Sí, sí. Quizás, bueno, estamos en una sociedad capitalista donde más se reconoce académicamente y se trabaja como, por ej., en las universidades de comunicación. En periodismo y publicidad tienen varias asignaturas de creatividad, claro. El creativo publicitario tiene un papel muy relevante en esta sociedad nuestra de la información. En la empresa lo mismo, más vinculado, más de innovación, tanto en el estudio de los procesos, de la personalidad creativa y tal y, luego, en las artes, quizás por aquello que, tradicionalmente, se ha considerado que la creatividad iba fundamentalmente asociada al arte. Hay diferentes enfoques, pero yo creo que eso es bueno y nos complementan y, además, eso lo vemos en nuestras reuniones y congresos desde la perspectiva de cada disciplina y es muy interesante.

Pero lo importante es que no quede aislada sino que, realmente, haya un estudio interdisciplinar y yo creo que tenemos que ir hacia eso, necesariamente.

8. ¿Crees que esa interdisciplinariedad está sucediendo en España? ¿Piensas que el futuro es optimista?

Sí, sí, pero tiene que trabajárselo. Es decir, si yo ahora tengo en la Autónoma este postgrado en Creatividad donde vienen profesores de la Complutense y Ciencias de Información, donde vienen profesores del área de la educación, donde estamos los psicólogos y donde está gente de la empresa,

profesionales, esto, obviamente, es como debe de ser. No concibo yo un postgrado en Creatividad aplicadas en todas estas versiones. Pero, claro, esto se mantiene si hay gente que lucha por ello y si importa que esto siga siendo así.

9. Con relación a la divulgación del tema, ¿hay revistas especializadas, eventos, asociaciones...?

Muy mal. Yo creo, incluso, que estamos peor que en Portugal porque en Portugal, habéis hecho varios eventos y, bueno, quizás sea tendencia. Bueno, tampoco quiero quitar relevancia. Aquí, fundamentalmente, es la Asociación para la Creatividad (ASOCREA) la que está trabajando y ha habido épocas previas más gloriosas. Quizás los que estábamos en esa asociación estábamos más libres de trabajo. Ahora, con la crisis, el plan de Bolonia y todas esas cosas, nos quitan bastante tiempo... Hemos hecho varios congresos internacionales y tal, pero no te puedo hablar en cuanto a difusión en revistas, pues no hay revistas específicas de creatividad, eso no. Nosotros publicamos en revistas de psicología, de estudios de psicología y revistas de contenido más pedagógico y de fácil aprendizaje. Y eso, fíjate, es cierto que cada vez está habiendo más artículos sobre este tema.

10. Esta entrevista es para la revista Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad. Volviendo un poco a la teoría, ¿cómo ves la relación entre la creatividad, la inteligencia y los talentos?

Recientemente, me han llamado para un máster que hay sobre talentos que la Universidad de Castilla-La Mancha imparte en Albacete y, claro, yo me he puesto a

eclosionar sobre esto a la hora de preparar un poco una intervención allí y, efectivamente, ese es otro tema donde hay mucha confusión porque siempre, como sabes, asociamos el talento al cociente intelectual... Y, no señor, yo creo que el cociente intelectual es un concepto que, hoy en día, no tiene la relevancia que tenía en los años 50 ó 60. Después del *boom* de la inteligencia emocional o después, por ej., de la teoría de Gardner de las inteligencias múltiples, debemos reconocer que hay otras dimensiones más allá que lo que se mira en el cociente intelectual y que son relevantes para el éxito profesional, para el éxito social. También debemos tomar en cuenta la superdotación, el talento que viene de un pensamiento divergente, de un pensamiento creador.

Como antes se comentó, la inteligencia tiene más que ver con innovación. Está clara la vinculación entre ambos porque tú no vas a aportar nada, no vas a hacer un cambio de paradigma. En la Física, si no tienes esas habilidades de infraestructura, que llamo yo, esas capacidades matemáticas o lo mismo, en la literatura, esa capacidad verbal, por mucha capacidad semántica que tengas, tú no empleas los procesos propios del pensamiento creador, no los desarrollas, no los aplicas a esos contenidos, no vas a hacer nada nuevo. Vas a ser un gran erudito pero no vas a aportar novedad.

11. Para terminar, en la actualidad ¿qué dirías a un joven que elija el área de la creatividad para seguir sus estudios o su práctica profesional?

Pues, yo le diría que alimente su motivación intrínseca que es una de las dimensiones fundamentales de la creatividad. Incluso, por estar trabajando en esto que te gusta, en esto que amas y, efectivamente,

esto, finalmente redundará cuando uno está motivado para algo, cuando uno ama algo.

Finalmente, además de su propia satisfacción en hacer algo que quieres hacer, habrá reconocimiento de algún tipo u otro.

Claro, estamos en una sociedad en la que la dificultad, sobre todo entre los jóvenes, para encontrar trabajo es importante y, sobre todo, en España. Pero la creatividad es algo que se puede aplicar a todos los campos de la vida, es decir, a los estudiantes que vienen a este postgrado, yo no les digo... no les garantizo un trabajo, obviamente: “vas a conseguir un trabajo como...” pues no. Pero, sin embargo, si eres profesora, vas realmente a mejorar tus resultados. Si eres docente o si estás en una empresa, realmente vas a ver la aplicabilidad que tiene pensar de una manera creativa dedicada a la eficacia de los productos y servicios en una empresa, en cualquier ámbito, incluso, en la propia vida personal, que es otro de los temas que ahora es cada vez más relevante. La vinculación entre la psicología positiva y creatividad, la experiencia de *fluir* tiene muchas cosas que realmente determinan que la creatividad es un elemento para el bienestar personal.

Muchas gracias, Manuela.