

Investigación de la Eficacia de una Escala de Evaluación de altas habilidades – versión profesor

Tatiana de Cássia Nakano^{*a}, Marcela Zeferino Gozzoli^b, Rauni Jandé Roama Alves^c, Priscila Zaia^d, Carolina Rosa Campos^e

Pontificia Universidade Católica de Campinas, Facultad de Psicología, Campinas, Brasil.

Recibido: 13 diciembre 2015

Aceptado: 28 marzo 2016

RESUMEN. Este estudio brasileño tuvo como objetivo investigar la relación entre el desempeño de los estudiantes en una batería de evaluación de altas habilidades y una escala de identificación hecha por el profesor (criterio externo). La muestra de estudiantes ($n = 87$), fue compuesta por 53% de mujeres con edades entre 9 y 18 años ($M = 12.70$, $DT = 2.60$), de una escuela de São Paulo. Los estudiantes respondieron la BAAH/S compuesta de cuatro pruebas de inteligencia y dos de creatividad. La muestra de profesores ($n = 20$) ha respondido la Escala de Evaluación por Profesores que evalúa el alumno en cinco áreas de desarrollo (capacidad intelectual general, habilidades específicas escolares, liderazgo, creatividad y talento artístico). Los resultados mostraron correlaciones positivas y significativas entre todas las pruebas de inteligencia y una medida de la escala. En la prueba de creatividad figurativa se observó que el factor emocional correlaciona con la creatividad de la escala y el factor cognitivo de la batería fue correlacionada con la medida del talento artístico de la escala. Estos resultados indican la importancia de la evaluación de los profesores en la identificación de las habilidades de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE. Evaluación Psicológica, Validez de Constructo, Medidas de Aptitud, Desarrollo Psicológico.

Effectiveness of Teacher's Rating Scale for Giftedness

ABSTRACT. This Brazilian study aimed to investigate the relationship between a student performance on a battery to assessment giftedness and a scale answered by the teachers (external criterion). The sample of students ($n = 87$), composed of 53% female and aged between 9 and 18 years ($M = 12.70$, $SD = 2.60$), came from a public school in the state of Sao Paulo. They all responded to the Battery for Assessment of High Ability, which consists of four subtests of intelligence and two of creativity. The teacher sample ($n = 20$) answered the Teacher's Rating Scale for Giftedness, that consists of five areas of development (general intellectual ability, specific school skills, leadership, creativity and artistic talent). The results showed positive and significant correlations between all intelligence subtests and some measure of teacher scale. Regarding the subtest of figural creativity, it was observed that only the emotional factor correlated with the creativity of external criterion measure, and only the cognitive factor battery correlated with the artistry measure of teacher scale.

* Correspondencia: Tatiana de Cássia Nakano. Dirección: Endereço: Av. John Boyd Dunlop, s/n – Jardim Ipaussurama, Campinas - SP, 13060-904, Campinas, Brasil. Correos electrónicos: tatiananakano@puc-campinas.edu.br^a, marcela.zg@puc-campinas.edu.br^b, rauni.jra@puc-campinas.edu.br^c, priscila.zb@puc-campinas.edu.br^d, carolina.rc2@puc-campinas.edu.br^e

These results corroborate the literature, indicating easier for teachers to identify student in cognitive / intellectual capacities.

KEYWORDS. Psychological Assessment, Validity, Aptitude Measures, Developmental Psychology.

1. INTRODUCCIÓN

El tema de la superdotación /alta habilidad ha sido discutido hace muchos años, pero las diferencias en la nomenclatura y conceptos ayudan a favorecer la falta de consenso temático. Esto también puede relacionarse a mitos e ideas erróneas que no están de acuerdo con la realidad (Rangni y Costa, 2011). Una búsqueda sobre superdotación en periódicos científicos mostró que los modelos adoptados por algunos autores tienen diferentes concepciones y hacen uso de diferentes definiciones y conceptos de superdotación. Este factor contribuye a tener resultados de investigación contradictorias acerca de ciertos aspectos de la superdotación, ya que a menudo se está reduciendo las muestras utilizadas y siendo seleccionadas una escuela o programa (por cuenta de la ausencia de servicio diferenciado para estas personas), lo que no se va de encuentro a Lei de Diretrizes e Bases Brasileira, que estableció en 2008 que el talentoso pasaron a hacer parte de la Educación Especial (Brasil, 2010).

Las teorías más actuales han señalado la importancia de comprender otros componentes relacionados con la superdotación. Por lo tanto, los conceptos y definiciones más actuales comenzaron a desarrollarse de una manera más amplia y compleja (Kaufman & Sternberg, 2008), con el fin de considerar otros aspectos, así como las habilidades cognitivas, la creatividad, el liderazgo, la motivación, el talento artístico y las habilidades interpersonales, los procesos emocionales y sociales y el ambiente como componentes/factores de la superdotación (Feldman, 2000; Gagné, 2005).

A pesar de tener diferentes modelos explicativos de la superdotación, no se puede dejar de considerar que la fuente de talento o superdotación en el ser humano está en considerar los aspectos sociales, psicológicos y biológicos. Para Gallagher (2008) es posible identificar un componente genético en el desarrollo intelectual, sin embargo, lo más importante es entender la influencia genética y el papel del medio ambiente en la manifestación del talento. En el mismo sentido Kaufman y Sternberg (2008) afirman que ningún investigador serio realmente va a creer que la superdotación es sólo una característica relacionada con la inteligencia general y nada más, o únicamente influenciada por aspectos genéticos y hereditarios.

Por esta razón, los mismos autores destacan la necesidad de pensar en algunos aspectos, en particular la constatación de que superdotación tiene un estereotipo y depende de un conjunto de criterios, ya que se puede considerar una construcción social, de tal manera que la evaluación de un estudiante como talentoso dependerá de la concepción de superdotación adoptada en el país, la cultura, la escuela, el maestro, una vez que la concepción de la superdotación puede variar debido al contexto y percepción (Pfeiffer y Blei, 2008). Así se justifica, una vez más, según los autores, la importancia de que cada país desarrolle sus estudios en el tema, siendo necesario que la evaluación de superdotación sea un proceso multifactorial que abarque diferentes medidas psicométricas, la observación, la evaluación del profesor y de trabajos previos.

Tratando de responder a este problema, los esfuerzos para identificar a los estudiantes dotados y talentosos se han expandido (Alencar, Feldhusen y French, 2004; Barbosa, Ceballos y Castellón, 2008; Chagas y Fleith, 2009; Hazin et al., 2009), tanto a los que buscan a la adaptación de los instrumentos existentes, como a otros con el objetivo complementario al proceso de evaluación a través de la inclusión de otras observaciones posibles, por ejemplo, mediante el uso de escalas de

valoración para los profesores. En este sentido, Pfeiffer y Blei (2008) afirman que las candidaturas presentadas por los padres y profesores han sido los instrumentos más utilizados en las escuelas estadounidenses para la selección e identificación de los estudiantes para la participación en los programas de superdotados, el segundo instrumento más utilizado después de las pruebas de inteligencia.

Según Elliott y Kargulewicz (1983), en particular con respecto a los maestros, la respuesta a las escalas consiste en una forma precisa y eficiente para resumir cómo perciben el estudiante, siendo toda evaluación realizada en un gran número de observaciones de comportamiento en clase con respecto a las áreas que componen el talento para que esta información sea utilizada en la planificación de los programas. No obstante, hay que señalar que las escalas para maestros no están destinadas a sustituir a otros procedimientos de identificación, pero fueron creados con la intención de complementar la información ofrecida por otras técnicas y herramientas utilizadas en la identificación de los superdotados, como las pruebas de inteligencia y evaluación de las carteras con el fin de permitir que este proceso se realice en un conjunto más amplio de pruebas de valoración que tienen como objetivo evaluar las diversas facetas de la superdotación y no sólo las capacidades académicas e intelectuales (Pfeiffer & Blei, 2008), convirtiéndose así en una herramienta auxiliar.

Por estas razones, la evaluación del talento a través de escalas desarrolladas para ser respondidas por los profesores ha sido ampliamente utilizada en todo el mundo. No obstante, en Brasil no existe, aún, un instrumento aprobado por el Consejo Federal de Psicología para este objetivo. De esta manera, el país se encuentra atrás en el tema en comparación a otros países en que ya están destacados por la existencia de instrumentos específicos en forma de escalas y cuestionarios, especialmente dirigidas a los padres y maestros (Maia-Pinto y Fleith, 2002; Rech y Freitas, 2005). Ante esta situación, el proceso de construcción de una batería para la evaluación de altas capacidades / superdotación se inició en Brasil (Nakano y Primi, 2012a). Varios estudios se han realizado con el instrumental y con evidencias positivas de validez. Como ejemplo, podemos mencionar la investigación de la estructura factorial (Ribeiro, Nakano y Primi, 2014) y la adecuación de sus ítems (Nakano et al., 2015).

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Mientras que la literatura científica ha recomendado la realización de un proceso multifactorial que considera información de diferentes medidas psicométricas (pruebas), además de la incorporación de una variedad de recursos, incluidas las observaciones generales, la evaluación de trabajos escolares producidos, más allá del juicio de los profesores, cuya información puede ayudar a decidir sobre la presencia de criterios indicativos de altas capacidades / superdotación (Gridley y Treloar, 1984). El estudio que aquí se presenta tiene como objetivo investigar la relación entre dos métodos diferentes para evaluar el fenómeno (evaluación objetiva a través de pruebas de razonamiento y la creatividad) y la evaluación subjetiva del maestro. Para eso, el rendimiento de los estudiantes en las pruebas de la Batería de Evaluación de Altas Habilidades / Superdotación - BAAH/S (Nakano y Primi, 2012a) y la Escala de Evaluación por Profesores (Nakano y Primi, 2012b) se comparan en este estudio.

3. MÉTODO

3.1 Participantes

La muestra seleccionada estuvo compuesta por 87 niños y adolescentes, con edades comprendidas

entre los nueve y 18 años ($M = 12.70$, $SD = 2.60$). De dicha muestra, 53% eran mujeres y 47% varones y que estaban matriculados en el cuarto ($n = 15$), 5° ($n = 18$), 6° ($n = 12$), 7° ($n = 14$) y 9° ($n = 12$) de los años de la escuela primaria y 1° ($n = 1$), 2° ($n = 8$) y 3° ($n = 7$) año de la escuela secundaria pública del estado de São Paulo.

Otra muestra fue compuesta por 20 profesores, que hicieron evaluaciones de los estudiantes. El número de evaluaciones hechas por ellos osciló entre uno y doce de los cuales 3 profesores han realizado la evaluación de un estudiante, dos profesores hicieron tres evaluaciones, 11 evaluaron cuatro alumnos, dos evaluaron cinco alumnos, dos profesores hicieron seis evaluaciones y uno ha hecho 12 evaluaciones. Esta variación en el número de evaluaciones de los estudiantes se debe al hecho de que algunos profesores enseñan en más de una clase.

3.2 Instrumentos

1) *Bateria de Avaliação de Altas Habilidades e Superdotação – BAAH/S* (Batería de Evaluación de Altas Habilidades / Superdotación - BAAH/S; Nakano & Primi, 2012a). Es un instrumento compuesto por cuatro pruebas que tienen como objetivo evaluar Razonamiento Verbal (RV - doce frases con analogías verbales que deben ser completadas eligiendo una de las palabras que son presentadas en tiempo estimado de doce minutos), Razonamiento Abstracto (RA - doce frases formadas con figuras y la persona debe hacer analogías y elegir una de las figuras que son presentadas en tiempo estimado de doce minutos), Razonamiento Numérico (RN - doce secuencias numéricas con últimos números faltantes que deben ser identificados y completados por identificación de relación aritmética existente en tiempo estimado de doce minutos) y Razonamiento Lógico (LR - doce preguntas que presentan problemas prácticos y cotidianos, para lo cual se debe encontrar una solución. El número de respuestas varía a cada pregunta. El tiempo estimado es de doce minutos).

Luego, los participantes responden a la prueba de completar figuras que evalúa la creatividad verbal y figurativa a través de diez estímulos subjetivos, que deben ser completados en forma de dibujo. La evaluación de cada dibujo se hace evaluando la presencia de once posibles características creativas: fluidez (número de dibujos pertinentes), flexibilidad (gama de categorías), elaboración (cantidad de detalle que hay en el dibujo), originalidad (cantidad de ideas diferentes), expresión de emociones (dibujos que presentan emociones a través de señales), fantasía (presencia de seres imaginarios, personajes de cuentos de hadas, etc.), movimiento (expresión explícita de movimiento), perspectiva inusual (dibujos que crean desde diferentes ángulos), perspectiva interna (detalles que muestran la vista interna de los dibujos), uso del contexto (recuadro dibujar un contexto) y títulos expresivos (título que refleja la abstracción en el nombramiento de los dibujos). Las puntuaciones de estas características se agrupan en tres factores: (1) elaboración - compuesto por fantasía, perspectiva inusual, perspectiva interna, uso del contexto, (2) emocional - compuesta de expresión de emociones, movimiento y títulos expresivos y (3) cognitivo - que envuelve las medidas de fluidez, flexibilidad y originalidad.

2) *Escala de Avaliação para Professores* (Escala de Evaluación por Profesores; Nakano & Primi, 2012b).

La escala, desarrollada específicamente para hacer parte de la batería, debe ser respondida por el profesor para evaluar al estudiante, cuya información se utiliza como segunda forma de colecta de datos y búsqueda de información sobre la evaluación individual, con el objetivo de proporcionar datos sobre el desarrollo en áreas específicas. Así, la escala es dividida en dos partes: primeramente el profesor debe juzgar cada una de las áreas de la escala: habilidades escolares

(lectura, escritura, matemáticas y ciencias), habilidades (razonamiento, abstracción, creatividad y resolución de problemas), elaboración (lenguaje, vocabulario, social y emocional) y actitudes para el aprendizaje (concentración y curiosidad) seleccionando de entre los cuatro niveles de competencias, la que mejor describe el estudiante (“habilidad abajo de la media de la población de estudiantes”; “habilidad igual a otros estudiantes”; “habilidad arriba de la media de desempeño presentado por otros estudiantes; “estudiante destacado en el área”).

Hay también una opción a marcar en caso de que el profesor no se sienta capaz o calificado para evaluar un área, por no tener conocimiento del comportamiento del estudiante o por no tener datos en los que basar su evaluación. En estos casos se tiene la opción "incapaz de juzgar". Así, el profesor debe evaluar el desempeño de los estudiantes en cinco habilidades (capacidad intelectual general, competencias específicas de la escuela, el liderazgo, creatividad y talento artístico). Para cada una de las áreas se hace una pequeña definición para apoyar el juicio y la decisión del profesor.

3.3 Procedimientos

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la PUC-Campinas, con el número 630/11. Así, inicialmente fue solicitada la autorización para investigación por el contacto con una escuela pública secundaria. Las clases fueron elegidas por conveniencia, mediante la decisión del director. Posterior a eso, fueron enviados el formulario de consentimiento libre e informado a los padres/tutores de los estudiantes. Los que aceptaron participar, respondieron la prueba de forma colectiva, en una sesión de aplicación, con tiempo de 1 hora y 30 minutos. Los maestros que, en el día de la solicitud, se encontraban en clase fueron invitados a participar, indicando tres estudiantes que, en su opinión, tendrían mayores habilidades en comparación a los otros estudiantes y otros tres estudiantes que no tendrían muchas habilidades. Así, el profesor ha hecho una prueba para cada uno de estos estudiantes nominados.

Después de la aplicación colectiva en clase, se seleccionaron sólo aquellos estudiantes que fueron elegidos por los profesores y tenían su evaluación realizada. Es importante destacar que uno de los estudiantes fue nominado por dos profesores diferentes. Los resultados de los demás estudiantes fueron excluidos del análisis presentado en este estudio, pero incorporado a la base de datos global del instrumento.

Posteriormente, fue calculada la puntuación para cada prueba los cuatro tipos de razonamiento y los tres factores que componen la subprueba de la creatividad figurativa (desarrollo, emocional y cognitivo) de cada participante y se estimó los resultados en cuanto a la evaluación por profesor, añadiendo las respuestas de los ítems en cada área de desarrollo (capacidad intelectual general, las habilidades específicas de la escuela, de liderazgo, creatividad y talento artístico), generando una puntuación total de la escala.

Las puntuaciones en las pruebas de inteligencia y creatividad respondidas por los estudiantes se compararon con las puntuaciones contestadas por el profesor, verificando su relación a través de la correlación de Pearson, cuyos resultados se describen en la Tabla 3.

4. RESULTADOS

Con el fin de verificar el desempeño de los participantes en cada una de las características evaluadas en BAAH/S se llevó a cabo el análisis descriptivo para el total de cada prueba de inteligencia y para los tres factores de la creatividad figurativa. Los resultados pueden verse en la Tabla 1.

Tabla 1. Análisis descriptivo de las pruebas de Inteligencia y Creatividad de BAAH/S.

| Constructo evaluado | | Mínimo | Máximo | Puntuación máxima posible | Media | Desviación Típica |
|------------------------|------------------------|--------|--------|---------------------------|-------|-------------------|
| Inteligencia | Razonamiento Verbal | 1 | 11 | 12 | 6.4 | 2.1 |
| | Razonamiento Abstracto | 0 | 12 | 12 | 6.9 | 2.1 |
| | Razonamiento Numérico | 0 | 12 | 12 | 5.6 | 3.3 |
| | Razonamiento Lógico | 0 | 37 | 38 | 21.9 | 10.3 |
| | Razonamiento Total | 1 | 67 | 74 | 40.2 | 16.3 |
| Creatividad figurativa | Factor Elaboración | 0 | 73 | ----- | 14.8 | 10.8 |
| | Factor Emocional | 0 | 17 | ----- | 4.8 | 4.2 |
| | Factor Cognitivo | 0 | 28 | ----- | 17.7 | 7.2 |

Analizando los resultados de las pruebas de inteligencia, se puede ver mejor desempeño de los estudiantes en las habilidades de razonamiento lógico y abstracto (puntuación media alcanza el 57.6% y el 57.5% de la puntuación máxima posible, respectivamente). El peor desempeño se puede ver en la habilidad de razonamiento numérico (media del grupo de 46.6%).

En la Tabla 1 aún, se puede ver que, entre los tres factores de creatividad, el factor cognitivo (agrupa las características de fluidez, flexibilidad y originalidad) fue lo que los participantes tuvieron mejor desempeño. En contraste, el factor emocional (agrupa las características de valoración y expresión emocional) fue lo que tuvo medias más bajas en comparación con los demás.

Es importante destacar que los factores de la creatividad no tienen puntuación máxima, una vez que son características con gama ilimitada. Por ejemplo, en Elaboración (añadiendo detalles al diseño), el participante puede poner cuantos detalles elija. Otras características, sin embargo, presentan puntuación máxima teniendo en cuenta que sólo permiten presencia o ausencia del estímulo (puntuación de cero o uno para la respuesta), como es el caso de la Originalidad. Teniendo en cuenta que las características se suman para generar la puntuación de los factores, no es permisible estimar la puntuación máxima posible, aunque algunas funciones creativas evalúan esta posibilidad en el presente instrumento cuando se ve en forma aislada.

Con el fin de cumplir con el objetivo principal del estudio y verificar la relación entre el rendimiento de los estudiantes en las pruebas de BAAH/S y la evaluación del profesor, se utilizó la correlación de Pearson. Los resultados pueden verse en la Tabla 2.

En la Tabla 2 se especifican las correlaciones obtenidas entre las medidas de la BAAH/S y los cinco factores de la Escala del Profesor. De manera general, las pruebas se correlacionan significativamente y positivamente, siendo que en la prueba de razonamiento lógico, se concentra más correlaciones (cuatro de las cinco medidas de la escala - excepto el talento artístico). Como era de esperar, las pruebas de inteligencia se correlacionaron significativamente con la capacidad intelectual y habilidades académicas. La única excepción es con respecto a la relación entre razonamiento numérico y la capacidad intelectual, no significativa en la muestra estudiada.

El coeficiente de correlación más destacado se encuentra en el caso de razonamiento lógico con la medida de Habilidades Académicas ($r = 0.45$; $p \leq 0.01$), mientras que los coeficientes más bajos encontrados fueron entre liderazgo y razonamiento lógico ($r = 0.22$, $p \leq 0.05$). Es importante destacar que la puntuación total de la prueba de inteligencia correlaciona positiva y significativamente con tres de las cinco medidas de la escala del profesor, que son: Capacidad

intelectual ($r = 0.42$; $p \leq 0.01$), Habilidades Académicas ($r = 0.48$; $p \leq 0.01$) y Creatividad ($r = 0.28$; $p \leq 0.01$).

Tabla 2. Coeficientes de correlación de Pearson entre las medidas de la BAAH/S y los cinco factores de la Escala del Profesor.

| Prueba | Medida | Capacidad Intelectual | Habilidades Académicas | Liderazgo | Creatividad | Talento Artístico |
|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------|-------------|-------------------|
| Inteligencia | Razonamiento Verbal | 0.30** | 0.36** | 0.00 | 0.17 | -0.19 |
| | Razonamiento Abstracto | 0.36** | 0.41** | 0.11 | 0.24* | -0.19 |
| | Razonamiento Numérico | 0.20 | 0.25* | 0.01 | 0.11 | -0.05 |
| | Razonamiento Lógico | 0.40** | 0.45** | 0.22* | 0.28** | 0.06 |
| | Total | 0.42** | 0.48** | 0.18 | 0.28** | -0.02 |
| Creatividad figurativa | Factor Elaboración | 0.34** | 0.32** | 0.09 | 0.20 | -0.01 |
| | Factor Emocional | 0.20 | 0.22* | 0.15 | 0.22* | 0.14 |
| | Factor Cognitivo | 0.21 | 0.18 | 0.19 | 0.19 | 0.22* |

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$.

En cuanto a los resultados de Creatividad, fueron encontradas correlaciones bajas y moderadas entre los tres factores y las cinco medidas de la escala. El coeficiente de correlación más destacado se encuentra en el caso del Factor Elaboración con la capacidad intelectual de la escala ($r = 0.34$; $p \leq 0.01$). A diferencia de lo que se esperaba, se encontraron sólo correlaciones positivas y significativas entre el factor emocional con la escala de medida de la creatividad ($r = 0.22$; $p \leq 0.05$). Los demás factores creativos no se asociaron con la identificación de la creatividad realizada por el profesor. También fueron encontrados resultados relacionados al talento artístico, que deberían asociarse a las medidas de creatividad. Sin embargo, sólo el factor cognitivo de la prueba mostró correlación positiva y significativa con el talento artístico en la escala de profesor ($r = 0.22$; $p \leq 0.05$). Al final, ninguno de los factores de Creatividad Figurativa presentó correlación con el factor de liderazgo de la escala.

5. DISCUSIÓN

La investigación de la relación entre el rendimiento de los estudiantes en la batería, más específicamente en pruebas de inteligencia y creatividad, se refirió a la existencia de correlaciones significativas, moderadas o bajas. Se confirmó la hipótesis de que los profesores pueden identificar mejor las capacidades cognitivas y de inteligencia del estudiante, dadas las correlaciones significativas entre las medidas de la capacidad de razonamiento y habilidades académicas intelectuales.

Una posible explicación para eso puede asociarse a la trayectoria histórica atravesada sobre la definición de altas habilidades que se muestra, en general, siempre muy marcado por las referencias a la inteligencia (Robinson y Clinkenbeard, 2008), de manera que los niños superdotados siempre han sido considerados por presentar alto rendimiento en las pruebas de inteligencia (Gardner, 1983; Renzulli, 2008; Sternberg, 2005). Esta percepción todavía está muy extendida en el sentido común, en este estudio, también están presentes en las concepciones de los profesores sobre el fenómeno.

Así, la literatura científica indica que el problema se centraliza en el hecho de que, por mucho tiempo, los programas educativos utilizaban medidas de coeficiente intelectual y otras medidas

de valoración de la capacidad cognitiva para la identificación de los estudiantes, pero con eso muchos talentos fueron perdidos (Renzulli, 2008). Por lo tanto, una de las críticas mencionadas con mayor frecuencia en relación al tema se refiere al hecho de que el estudio de la inteligencia, en particular en lo relativo a medios de evaluación y la creación de instrumentos, ha influenciado por muchos años la identificación de los superdotados, de manera equivocada.

De los resultados también fue posible verificar la dificultad de identificación de las altas capacidades/superdotación por los profesores en relación a la creatividad (dadas las correlaciones bajas o ausentes entre las medidas de la prueba de creatividad y de los factores evaluados por la escala). Sumado a eso, hay también una dificultad de establecer una definición de consenso para la creatividad, dada su complejidad y la existencia de creencias erróneas que relacionan el concepto sólo a las expresiones artísticas de los grandes genios de la humanidad (Nakano y Wechsler, 2012), así como la dificultad en el reconocimiento de la existencia de la creatividad cotidiana, también llamado Little c. Según Kaufman, Beghetto y Pourjalali (2011), la creatividad cotidiana se caracteriza por ser el tipo de creatividad que permite la resolución de problemas cotidianos en la que cualquier persona común podría involucrarse.

La definición del concepto Little c, por ejemplo, permitió a los investigadores el reconocimiento y el análisis de las diversas formas de expresión creativa, incluyendo, por ejemplo, la creatividad de los escolares (Beghetto y Kaufman, 2007). Esta controversia es de gran importancia ya que este tipo de creatividad resulta en grandes consecuencias para su promoción. Sin embargo, se espera que haya grandes diferencias en relación a los educadores que creen que todas las personas tienen un potencial creativo que se puede desarrollar y hacer frente a los que atribuyen esta característica para sólo unos pocos individuos y excepcionales (David, Nakano, Morais y Primi, 2011).

Es importante también tener en cuenta que el proceso de reconocimiento de la existencia de la inteligencia y la creatividad se presenta como características diferentes y así con diferentes marcos de la superdotación. Renzulli (2004), por ejemplo, en su concepción teórica, señaló la existencia de dos tipos de superdotación: académicas/escolares, que serían representados por altos niveles de rendimiento escolar, buena memoria, gran actividad intelectual, el procesamiento de información complejo y pensamiento analítico, crítico y lógico, más fácilmente verificado por pruebas de inteligencia, siendo este tipo más valorado en la selección de estudiantes para que participen en programas de talento; y productivo creativo o talento, que sería más relacionada con la curiosidad, la resolución de problemas y características del pensamiento creativo (como la fluidez, flexibilidad y originalidad), relacionado con el desarrollo de las ideas, producciones artísticas o productos innovadores, orientados a un problema real (Chagas, 2007).

Sin embargo, teniendo en cuenta la importancia de los dos tipos de superdotación, lo que se ve en la práctica es que los estudiantes que se identifican superdotados son aquellos que se ajustan en el grupo de superdotación académica, que tienen buen rendimiento académico (Virgolim, 1997). Esta hipótesis fue confirmada en este estudio, una vez que las correlaciones de mayor magnitud fueron las que relacionaron la evaluación del profesor con el desempeño de los alumnos en las pruebas de inteligencia, lo que no pasó en relación con las medidas de creatividad.

También el contexto escolar se ha puesto en extrema importancia en el conocimiento del fenómeno, sobre todo por los profesores. Esto se debe a la concepción que este profesional tiene sobre la superdotación y que puede afectar a la identificación en clase, de manera que, en la mayoría de los casos, se consideran más los aspectos cognitivos, sin tener en cuenta el aspecto emocional o creatividad de los estudiantes (Nakano y Siqueira 2012). Como resultado, los niños con otras características/competencias desarrolladas pueden haber sido excluidos del proceso

de identificación (Maia-Pinto y Fleith, 2002). Por lo tanto, se ve la necesidad de trabajar con los profesores con el fin de disipar los mitos y conceptos erróneos acerca de la superdotación (Rech y Freitas, 2005) con el fin de ampliar su papel en la identificación de los estudiantes con talento, así como han señalado Azevedo y Mettrau (2010).

Estos datos refuerzan la importancia de ampliar la comprensión de la alta habilidad/ superdotación, especialmente con los profesores de los distintos niveles educativos. Pocinho (2009) afirma que, aunque no haya una definición unánime entre los distintos expertos en el tema, la tendencia apunta al reconocimiento de la convergencia de múltiples dimensiones humanas en la explicación de la superdotación, que no se limita a la inteligencia abstracta o el aprendizaje académico, incluye también habilidades sociales, liderazgo, la creatividad, las variables más asociadas a la personalidad, la motivación y la vida cotidiana. Así, una serie de ideas erróneas y mitos asociados con el concepto, aún presentes en el sentido común, pueden ser modificados y revisados (Antipoff y Campos, 2010; Fleith, 2007).

Importante también es la preparación de los maestros para hacer frente a los trabajos dirigidos a la identificación de las altas habilidades de los estudiantes (Fleith, 2007). Esto adquiere valor social y preventivo en la medida en que muchos de ellos viven en situación de riesgos en su desarrollo socio-emocional, especialmente cuando no hay ajustes educativos que cumplan con su ritmo y nivel de desarrollo intelectual, según destaca Alencar (2008).

Al final, una hipótesis sobre el hecho de que el liderazgo evaluado por los profesores no muestra correlación significativa con ninguna de las medidas de la inteligencia o creatividad se basa en la posibilidad de que estos profesionales presentan una visión distorsionada sobre esta característica, teniendo en cuenta algunos aspectos negativos que pueden manifestarse en el contexto de la escuela, como la necesidad de llamar la atención, a querer que las cosas se hagan a su manera, etc. Tales comportamientos se presentan opuestos a los que son comúnmente valorados por los profesores, que incluyen comportamiento pasivo, ayudan a los demás, la empatía. Otra hipótesis de los investigadores es que el liderazgo está mucho más relacionado con el área de los rasgos de personalidad que la inteligencia o la creatividad. Por esta razón, la evaluación de los profesores no ha relacionado con el desempeño de los estudiantes en estos factores.

6. CONSIDERACIONES FINALES

La temática de las altas habilidades/superdotación tiene sus estudios en desarrollo en Brasil. Por eso, la dificultad de identificación de talentos, según Bracken y Brown (2006), está en la ausencia de un consenso sobre las definiciones del fenómeno y en la falta de medidas convenientes de evaluación y prestación de servicios adecuados a los estudiantes superdotados.

En este sentido, la construcción de un instrumento para evaluar el fenómeno tiene gran relevancia para el área científica, una vez que su propuesta se refiere a una forma subjetiva de evaluación a través de una mirada externa, en el caso de los profesores, no teniendo en cuenta solo las pruebas objetivas de creatividad e inteligencia como medida de evaluación. Tal procedimiento de identificación integral ha sido, cada vez más valorado en la literatura científica nacional e internacional.

Debe tenerse claro que el estudio presentado se refiere al primero que fue exploratorio de la adecuación de los instrumentos para la población brasileña, a través del estudio de búsqueda de evidencia de validez de constructo (correlaciones de los resultados de las evaluaciones de los profesores con los resultados de los estudiantes en las pruebas que evalúan el fenómeno). Su

importancia está en el hecho de que el desarrollo y la expresión de la creatividad no dependen de los propios esfuerzos de la persona solamente, sino también del contexto social en el que el individuo se encuentra, siendo fundamental las condiciones actuales en las escuelas.

Al final, los resultados confirman la importancia y la necesidad de trabajar con los profesores para que el tema sea tratado de manera directa y científica. Dado el gran número de ideas erróneas sobre el fenómeno, hay una necesidad de aclararlo, no sólo para la población en general, sino en especial a los padres y profesores, para disminuir los mitos disipados, evitando daños por la falta de información o la información incorrecta a los superdotados, haciendo con que no reciban atención y estimulación necesaria, como se destaca en Antipoff y Campos (2010).

REFERENCIAS

- Alencar, E. M. L. S., Feldhusen, J. F., & French, B. (2004). Identificando talentos, aspirações profissionais e pessoas mais admiradas por estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 11-16.
- Alencar, E. S. D. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26(1), 45-64.
- Antipoff, C. A., & Campos, R. D. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309.
- Azevedo, S. M. L. D., & Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 32-45.
- Barbosa, C. P., Ceballos, E. C., & Castellón, L. S. (2008). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta, Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(1), 251-262.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79.
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational assessment*, 24(2), 112-122.
- Chagas, J. F. (2007). Conceituacao e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In D.S. Fleith & E.M.L.S. Alencar, *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores* (pp.15- 24). Porto Alegre: Artmed.
- Chagas, J. F., & Fleith, D. D. S. (2009). Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 155-170.
- David, A. P. M., Nakano, T. C., Morais, M. F., & Primi, R. (2011). Competências criativas no ensino superior. In S. M. Wechsler & T.C. Nakano. (Orgs.), *Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional* (pp.14-53). São Paulo: Vetor.
- Elliott, S. N., & Argulewicz, E. N. (1983). The influence of student ethnicity on teachers' behavior ratings of normal and learning disabled children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 5(3), 337-345.
- Feldman, D.H. (2000). The development of creativity. In R.J. Sternberg (Ed), *Handbook of creativity* (pp. 169-189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleith, D. S. (2007). A promoção da criatividade no contexto escolar. In A. M. R. Virgolim (Org.), *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos* (pp.143-158). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- Gagné, F. (2005). From gifted to talents: the DMGT as a developmental model. In: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds), *Conceptions of Giftedness* (pp. 98-120). New York: Cambridge University Press.
- Gallagher, J. J. (2008). *Psychology, psychologist, and gifted students*. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices* (pp. 1-11). New York: Springer.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gridley, B. E., & Treloar, J. H. (1984). The validity of the scales for rating the behavioral characteristics of superior students for the identification of gifted students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2(1), 65-71.
- Hazin, I., Lautert, S. L., Falcão, J. T. D. R., Garcia, D., Gomes, E., & Borges, M. (2009). Contribuições do WISC-III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças com altas habilidades. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 255-265.
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A., & Pourjalali, S. (2011). Criatividade na sala de aula: uma perspectiva internacional. In S. M. Wechsler & V. L. T. Souza (Orgs.), *Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional* (pp. 53-72). São Paulo: Loyola.
- Kaufman, S.B.; Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. In: Pfeiffer, S. (Eds). *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices*. (pp. 71-91). New York: Springer.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, 19(1), 78-90.
- Nakano, T. C., & Primi, R. (2012a). A Estrutura Fatorial do Teste de Criatividade Figural Infantil I. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 275-283.
- Nakano, T.C. & Primi, R. (2012b). *Bateria de avaliação das altas habilidades/superdotação*. Não publicada.
- Nakano, T.C., Primi, R., Abreu, I.C.C., Gozzoli, M.C., Miliari, A.F.M., & Martins, A.A. (2015). Bateria de avaliação das altas habilidades / superdotação: análise dos itens via Teoria de Resposta ao Item. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 32(4), 725-737.
- Nakano, T.C., & Siqueira, L.G.G. (2012). Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista Educação Especial*, 25(43), 249-266.
- Nakano, T.C. & Wechsler, S.M. (2012). Criatividade: definições, modelos e formas de avaliação. In C.S. Hutz. (Org.), *Avanços em Avaliação Psicológica e Neuropsicológica de crianças e adolescentes II* (pp.327-361). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pfeiffer, S., & Blei, S. (2008) Gifted identification beyond the IQ test: rating scales and other assessment procedures. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices* (pp. 177-198). New York: Springer.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3-14.
- Rangni, R.A., & Costa, M.P.R.(2011). Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(41), 467-482.
- Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas

habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 295-314.

Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, 52(1), 75-131.

Renzulli, J. S. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, 26(1), 25-44.

Ribeiro, W. J., Nakano, T.C., & Primi, R. (2014). *Validade da Estrutura Fatorial de Uma Bateria de Avaliação de Altas Habilidades*. *Psico*, 45(1), 100-109.

Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices* (pp. 13-31). New York: Springer.

Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação (2010). *Políticas Públicas para AltaHabilidade/ Superdotação*. Disponível em:http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_Cl%C3%A1udiaGriboski.pdf. Acesso em: 22 fev. 2010.

Sternberg, R. J. (2005) The WICS model of giftdness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftdeness* (pp. 243-327). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2005). Intelligence. In K.J. Holyoak & R.G. Morrison (Orgs.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 751-773). New York: Cambridge University Press.

Virgolim, A. M. (1997). O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 13(1), 173-83.