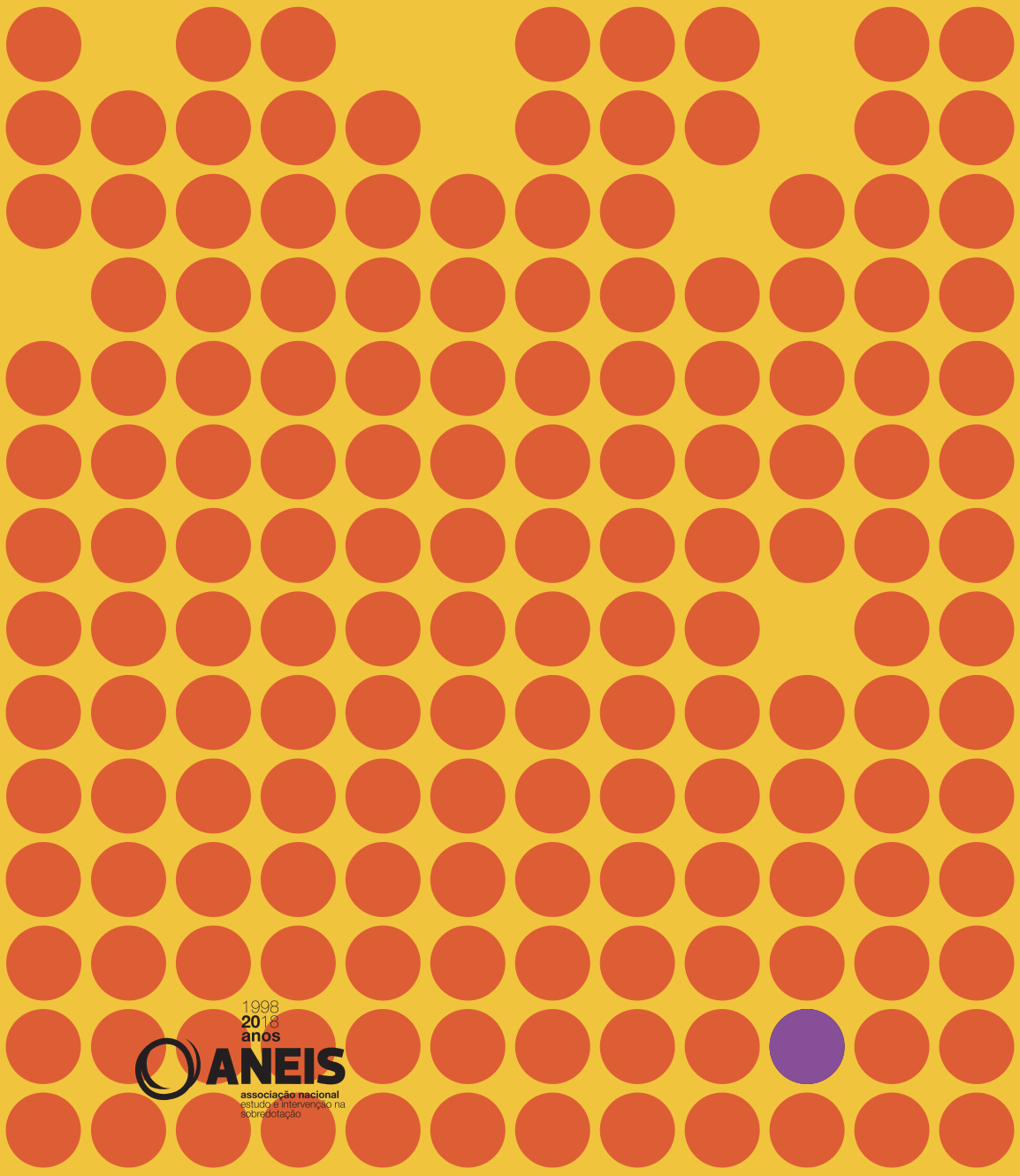
SOBREDOTAÇÃO

—

vol. 16
2018/19



1998
2018
anos

ANEIS
associação nacional
estudo e intervenção na
sobredotação

Diretores
Alberto Rocha (ANEIS)
Cristina Palhares (ANEIS)

Diretores Adjuntos
Leandro S. Almeida (Univ. do Minho)
Marcelino Pereira (Univ. de Coimbra)
Sara Bahia (Univ. de Lisboa)

Coordenação Editorial
Ana Isabel S. Almeida (ANEIS)
Ana Sofia Melo (ANEIS)
Helena Fonseca (ANEIS)

Conselho Científico
Adelina Guisande (Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Adelinda Candeias (Univ. Évora), África Borges (Univ. La Laguna, Espanha), Alberto Rocha (ANEIS), Albert Ziegler (Univ. Erlangen–Nuremberg, Germany, Ana Cristina Almeida (Univ. Coimbra), Carmen Pomar (Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Cristina Costa Lobo (Univ. Portucalense), Denise Fleith (Univ. Brasília, Brasil) Detelef H. Rost (Philipps–University Marburg, Germany), Dolores Valadez Sierra (Univ. Guadalajara, México), Ema Oliveira (Univ. Beira Interior), Eunice Alencar (Univ. Católica de Brasília, Brasil), Fátima Morais (Univ. Minho), Fátima Simões (Univ. Beira Interior), Feliciano Veiga (Univ. Lisboa), Filomena Ponte (Univ. Católica Portuguesa), Françoys Gagné (Univ. Québec à Montréal, Canada), Franz Monks (Univ. Nijmegen, Holanda), Glória Franco (Univ. Madeira), Helena Rodrigues (Univ. Nova de Lisboa), Isabel Alberto (Univ. Coimbra), Javier Tourón (Univ. Navarra, Espanha), Joan Freeman (Univ. Middlesex, Reino Unido), José F. Cruz (Univ Minho), José Maia (Univ. Porto), Joseph S. Renzulli (Univ. Connecticut, U.S.A.), Larisa V. Shavinina (Univ. Québec Outaouais, Canada, Leandro S. Almeida (Univ. Minho), Lúcia Miranda (Univ. Madeira), Luísa Faria (Univ. Porto), Marcelino Pereira (Univ. Coimbra), Marcelo Mobarec Hasbun (Pontifícia Universidade Católica do Chile, Chile), Maria Dolores Prieto (Univ. Murcia, Espanha), Maria João Seabra–Santos (Univ. Coimbra), Maria José Iglésias (Univ. Corunha, Espanha), Marsyl Mettrau (Univ. Estado do Rio de Janeiro, Brasil), Mário Simões (Univ. Coimbra), Nicholas Colangelo (Univ. Iowa, U.S.A.), Olga Diaz Fernandez (Univ. Santiago de Compostela, Espanha), Pedro Rosário (Univ. Minho), Ramón García Perales (Univ. Castilla La Mancha, Espanha) Ricardo Primi (Univ. S. Francisco, Brasil), Sara Bahía (Univ. Lisboa), Sara Ibérico (Univ. Lusófona), Susan Assouline (Univ. Iowa, U.S.A.), Steven I. Pfeiffer (Florida State University, U.S.A.), Taisir Subhi Yamin (International Centre for Innovation in Education — ICIE, Ulm — Germany), Todd Lubart (Univ. Paris Descartes, France), Zenita Guenther (Univ. Federal de Lavras, Brasil).

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

Editorial
email: aneisdirecao@gmail.com

ISSN:
2184-237X

Depósito Legal
156596/00

A revista **Sobredotação** é editada anualmente pela Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS). Pretende-se com esta revista divulgar junto dos profissionais e da opinião pública os estudos realizados em Portugal e no estrangeiro na área da sobredotação. Aceitam-se artigos originais mais diretamente relacionados com as abordagens da psicologia e da educação, estando ainda a revista Sobredotação recetiva a textos de outras áreas científicas que possam ser relevantes para a compreensão do conceito de sobredotação, formas da sua identificação e modelos de intervenção. Particular destaque será dado à divulgação dos resultados de projetos de investigação centrados na avaliação e no atendimento dos alunos sobredotados, bem como de programas e experiências do quotidiano escolar tendo em vista o apoio a tais alunos.

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

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

ANEIS
Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação

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

www.aneis.org

© Julho 2019

6 **Editorial**
Alberto Rocha & Cristina Palhares

11 **Diferentes perfiles de alta habilidad y sus competencias socio-emocionales**
María José Ruiz-Melero , Rosario Bermejo, Mercedes Ferrando & Marta Sainz

29 **Altas Capacidades e Vulnerabilidade Social: Panorama das Produções Acadêmicas Espanholas**
Amanda Rodrigues de Souza Colozio , Rosemeire de Araújo Rangni & Maria de Africa Borges del Rosal

43 O valor socioeconómico da criatividade e a gestão de **talentos: proteção e desenvolvimento da excelência**
Isabel Garcez

57 **O Atendimento a Estudantes com Sobredotação em São Paulo: O Papel dos Gestores**
Eliane Morais de Jesus Mani & Rosemeire de Araújo Rangni

73 **Mujer y altas capacidades: Papel del profesorado en la identificación y orientaciones para los agentes educativos**
Milagros Fernández-Molina

97 **Evaluación del Programa de Intervención en Altas Capacidades Intelectuales Tagoror**
Josué Pérez & África Borges

ÍNDICE

109 **Identifying talented students efficiently and equitably**
Priscila Zaia, Tatiana de Cassia Nakano, Jodi Miller & Jonathan A. Plucker

125 **A prova "Era uma vez..." na avaliação das altas capacidades**
David Guedes, Mariana Fernandes, Catarina Luz 5, Teresa Fagulha & Rute Pires

145 **Avaliação Multidimensional de uma Criança com Indicativos de Altas Habilidades: Um Estudo de Caso**
Samarah Perszel de Freitas , Carla Luciane Blum Vestena & Cristina Costa-Lobo

161 **Talento esportivo: análise da produção científica internacional e brasileira**
Emerson Rodrigues Duarte & Altemir José Gonçalves Barbosa

185 **Perfis de dotação física em estudantes do Ensino Fundamental**
Emerson Rodrigues Duarte & Altemir José Gonçalves Barbosa

213 **Normativización de la Escala de detección temprana de talentos deportivos para balonmano (ETABA)**
Ceferino Artiles Hernández y Francisco Castellano Rodríguez

143 **Preocupaciones de padres con hijos adolescentes con altas capacidades**
María de los Dolores Valadez Sierra , Julián Betancourt Morejón8, Grecia Emilia Ortiz Coronel , Juan Francisco Flores Bravo , Katia Esthela Robles Aceves & Celsa Concepción Almanza Gómez

A democratização progressiva das sociedades aumenta a consciência da necessidade de condições que favoreçam a igualdade de oportunidades, inclusão e individualização social das pessoas. O princípio é aceitar as diferenças individuais como direito e riqueza da diversidade, assumindo ao mesmo tempo que não se pode tratar todos da mesma forma pois isso contraria o princípio da justiça e da individualização. A sociedade e as suas instituições estruturantes devem promover o respeito e a inclusão das individualidades através de respostas diferenciadas em função das características e das necessidades de cada pessoa.

EDITORIAL

Numa organização social que procura criar condições favoráveis à realização pessoal e social dos cidadãos, torna-se difícil justificar a falta de atenção aos seus membros mais capazes, criativos e com maiores níveis de realização nas diferentes áreas. Seja num quadro de cooperação entre os cidadãos, seja numa perspetiva de rentabilização social das potencialidades de cada um, teria pouca lógica o não adequado aproveitamento dos recursos de um país, nomeadamente dos seus recursos humanos mais capacitados. Uma das apostas da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) é o reforço de uma análise científica da sobredotação e excelência, creditando desta forma o seu discurso e consultadoria junto das famílias e das escolas que assumem uma resposta proativa e positiva às crianças e adolescentes de elevado potencial. Neste sentido, apresentam-se nesta revista vários contributos ao estudo do tema e à análise das respostas educativas implementadas. Um conjunto diverso de autores, de vários países, foram convidados a participar nesta revista, e desde já agradecemos os seus contributos graciosos. No primeiro artigo intitulado "Diferentes perfiles de alta habilidad y sus competencias socio-emocionales", María José Ruiz-Melero, Rosario Bermejo, Mercedes Ferrando y Marta Sainz apresentam uma análise das competências socio-emocionais num grupo de estudantes com distintos perfis de altas habilidades, assim como as diferenças entre estes e alunos regulares. Um segundo artigo intitulado "Altas Capacidades e Vulnerabilidade Social: Panorama das Produções Académicas Espanholas", Amanda Rodrigues de Souza Colozio, Rosemeire de Araújo Rangni e Maria de Africa Borges del Rosal, procuraram através da TESEO (Base de dados de teses doutorais), teses que abordassem o tema das altas capacidades e vulnerabilidade social, a partir dos resultados obtidos apresentam uma análise de dados na perspetiva quali-quantitativa. No terceiro artigo, intitulado "O valor socioeconómico da criatividade e a gestão de talentos: proteção e

desenvolvimento da excelência", Isabel Garcez, aborda a importância da criatividade, do talento e da sobredotação em ambiente empresarial, nomeadamente nas indústrias culturais e criativas. No quarto artigo, intitulado "O Atendimento a Estudantes com Sobredotação em São Paulo: O Papel dos Gestores", Eliane Morais de Jesus Manie e Rosemeire de Araújo Rangni, investigam o conhecimento de uma equipe de gestores de uma diretoria de ensino do interior do Estado de São Paulo sobre o conceito, as formas de identificação e a oferta de atendimento educacional especializado para alunos sobredotados. No quinto artigo, intitulado "Mujer y altas capacidades: Papel del profesorado en la identificación y orientaciones para los agentes educativos", Milagros Fernández-Molina, analisa em profundidade o papel dos estereótipos e erros na identificação de alunos com altas capacidades pelos agentes do sistema educacional, faz-se uma revisão das barreiras internas e externas que prejudicam o desenvolvimento de talentos nessas alunas, e estratégias e orientações são propostas para a atenção educacional das suas necessidades, tanto na escola, como na família. No sexto artigo, intitulado "Evaluación del Programa de Intervención en Altas Capacidades Intelectuales Tagoror", Josué Pérez e África Borges, descrevem o Programa Integral para Altas Capacidades (PIpAC), abordando as necessidades socioafetivas desde uma perspetiva ampla, contando com uma estratégia de intervenção específica para adolescentes. No sétimo artigo, intitulado "Identifying Talented Students Efficiently and Equitably", Priscila Zaia, Tatiana de Cassia Nakano, Jodi Miller e Jonathan A. Plucker, discutem os dois principais desafios que afetam o processo de identificação: a falta de definições claras e instrumentos de baixa qualidade. No oitavo artigo, intitulado "A prova "Era uma vez..." na avaliação das altas capacidades", David Guedes, Mariana Fernandes, Catarina Luz, Teresa Fagulha e Rute Pires, fazem uma análise qualitativa da prova "Era uma vez...", aplicada a participantes de um programa de enriquecimento para crianças e jovens com características de sobredotação". No nono artigo, intitulado "Avaliação multidimensional de uma criança com indicativos de altas habilidades: um estudo de caso", Samarah Perszel de Freitas, Carla Luciane Blum Vestena e Cristina Costa-Lobo, apresentam um estudo de caso de uma criança com indicativos de (AH/SD), partindo de uma avaliação multidimensional. No décimo artigo, intitulado "Normativización de la Escala de detección temprana de talentos desportivos para balonmano (ETABA)",

Ceferino Artiles Hernández e Francisco Castellano Rodríguez, discutem a elaboração e normalização de uma escala para professores de educação física para identificação de possíveis talentos para o Andebol. No décimo primeiro artigo, intitulado "Talento esportivo: análise da produção científica internacional e brasileira", Emerson Rodrigues Duarte e Altemir José Gonçalves Barbosa, analisam o estado da arte das pesquisas sobre talento para o desporto, fazendo uma revisão sistemática de artigos indexados em bases de dados internacionais. No décimo segundo artigo, intitulado "Perfis de dotação física em estudantes do ensino fundamental", Emerson Rodrigues Duarte e Altemir José Gonçalves Barbosa, avaliam algumas capacidades físicas, enfatizando o papel delas na identificação de pessoas com dotação e comparando a sua manifestação em ambos os sexos. Um último artigo "Preocupaciones de padres com hijos adolescentes con altas capacidades", María de los Dolores Valadez Sierra, Julián Betancourt Morejón, Grecia Emilia Ortiz Coronel, Juan Francisco Flores Bravo, Katia Esthela Robles Aceves e Celsa Concepción Almanza Gómez", procuram conhecer as preocupações de pais com filhos com altas capacidades intelectuais em três áreas: académica, social e familiar.

Terminamos como começamos, uma escola e educação inclusivas assumem o desafio diário nas suas práticas de uma atenção diferenciada às características e necessidades de cada criança e jovem, tendo como objetivo o desenvolvimento máximo dos seus recursos e potencialidades. Temos novas do atual regime jurídico português da educação inclusiva, em vigor desde o início do ano letivo, e, à sua luz, a certeza de que é a escola e na escola o lugar por excelência de promoção da equidade e da inclusão. Esperamos que a leitura e estudo dos artigos desta revista sejam uma fonte inspiradora para a conceção, implementação, monitorização e avaliação da eficácia das medidas assumidas pelos órgãos da escola e aplicadas pelos professores e demais profissionais da educação que apoiam o seu projeto e ação educativa. E que inspire também a escola na criação de ambientes de participação e celebração da diferença, tornando os membros desta comunidade escolar, membros hospitaleiros, participativos, numa palavra, cidadãos. Cidadãos do mundo!

Alberto Rocha / Cristina Palhares

DIFERENTES PERFILES DE ALTA HABILIDAD Y SUS COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES

María José Ruiz-Melero[1], Rosario Bermejo, Mercedes Ferrando & Marta Sainz

(Universidad de Murcia | España)

Resumen

El objetivo del trabajo es analizar las competencias socio-emocionales en un grupo de estudiantes con distintos perfiles de alta habilidad, así como las diferencias entre estos y sus compañeros de habilidades medias. Participaron 143 estudiantes de Educación Secundaria de la Región de Murcia, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (*M*= 12.46; *DT*= 1). De los cuales un 55.9% eran chicas. En el estudio se han utilizado diferentes instrumentos para la identificación de estos perfiles: a) el DAT-5 (Bennett, Seashore, & Wesman, 2000) que valora diferentes variables cognitivas; b) el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT; Torrance, 1974), destinado a valorar la creatividad figurativa de los estudiantes; c) la Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (PIC-J; Artola et al., 2008), que valora dos tipos de creatividad (creatividad narrativa y gráfica); y d) el Test de Pensamiento Científico-Creativo (TPCC; Hu & Adey, 2002), que evalúa la creatividad en el ámbito científico. Además, se valoran las características socio-emocionales de los diferentes perfiles de estudiantes con el Inventa-

[1] mariajose.ruiz4@um.es

rio de Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ-i:YV; Bar-On & Parker, 2000), adaptado a población española por Bermejo, Ferrándiz, Ferrando, Prieto y Sainz (2018). Los resultados indican que la mayoría de diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes perfiles de estudiantes se dan en la competencia interpersonal, destacándose los talentos matemáticos y los superdotados respecto a sus compañeros de alta habilidad y de habilidades medias. Y en manejo del estrés, adaptabilidad y en la Inteligencia emocional total son los superdotados los que puntúan más alto que sus compañeros de habilidades medias.

Palabras Clave: Alta Habilidad, Inteligencia Emocional, Competencia Interpersonal.

Abstract

The aim of this work is to analyze the interpersonal ability of students with different profiles within high ability, and between these profiles and average skills students. For this, 143 students of Secondary Education of the Region of Murcia participated, with ages between the 11 and the 16 years (M = 12.46; DT = 1). Out of them, 55.9% were girls. In the study, different instruments have been used. On the one hand, for the identification of high abilities profiles: a) the Differential Aptitude Test-5 (DAT-5, Bennett, Seashore, & Wesman, 2000) in which different cognitive variables are valued such as: verbal reasoning, numerical reasoning, abstract reasoning, mechanical reasoning and relationships spatial; b) The Torrance Test of Creative Thinking Figurative Version (TTCT, Torrance, 1974); c) the Creative Imagination Test for Young People (PIC-J; Artola et al., 2008), aimed at students between 12 and 18 years old and composed of four subtests that value two types of creativity (narrative and graphic creativity); and d) the Scientific-Creative Thinking Test (TPCC; Hu & Adey, 2002), aimed at students between 12 and 16 years old and composed of 7 tasks that assess creativity in the scientific field. On the other hand, in order to assess the socio-emotional characteristics of the different students profiles, the Bar-On Emotional Intelligence Inventory (EQ-i: YV, Bar-On & Parker, 2000) has been used. This instrument has been adapted to Spanish population by Bermejo, Ferrándiz, Ferrando, Prieto and Sainz (2018). This is a self-report instrument for children and teenagers between 7 and 18 years old and consists of 60 affirmations in which students value their emotional intelligence

through a Likert-type scale. The results indicate that there are statistically significant differences in the interpersonal intelligence between the mathematical talents and gifted students with respect to the scientific-mathematical talents and theirs not high ability classmates. And in stress management, adaptability and in total emotional intelligence, it is the gifted who score higher than their average skill classmates.

Keyword: High Ability, Emotional Intelligence, Interpersonal Skill

Introducción

El análisis de la Inteligencia Emocional (IE) en el contexto educativo ha tenido gran cantidad de investigación (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Fernández-Berrocal & Ruiz Aranda, 2008). En este sentido, en la conceptualización de este constructo encontramos dos enfoques: por un lado, el modelo de habilidad (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990) y por otro, los modelos mixtos (ie., Bar-On, 1997; Goleman, 1995).

En este trabajo, nos hemos basado en el modelo mixto planteado por Bar-On (1997). Según este autor, la inteligencia emocional se define como el conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad que presenta la persona para enfrentarse a las demandas que le plantea el ambiente (Bar-On & Parker, 2000). Y se caracteriza por la capacidad para reconocer, entender y expresar las emociones; la capacidad para manejarlas y controlarlas; la capacidad para manejar y resolver problemas interpersonales; así como la capacidad para auto-motivarse. Estos componentes llevarían a los estudiantes a tener un mejor rendimiento académico y un mayor éxito vital.

Este modelo recoge el análisis de cinco dimensiones: la *intrapersonal*, capacidad para comprender y expresar las propias emociones; la *interpersonal*, habilidad para escuchar, identificar y comprender los sentimientos de los demás, ser capaz de cooperar con otras personas o grupos y establecer y mantener relaciones adecuadas y satisfactorias con los demás; la *adaptabilidad*, capacidad para solucionar problemas cotidianos; el *manejo del estrés*, capacidad para controlar las propias reacciones emocionales ante situaciones estresantes; y el *estado de ánimo*, capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida.

Este trabajo se centra en el análisis de las diferencias existentes entre los perfiles de alta habilidad en cuanto a su funcionamiento emocional, con la finalidad de investigar la heterogeneidad que hay en estos perfiles.

A continuación se recogen algunos trabajos realizados con niños y adolescentes desde el modelo de inteligencia emocional de Bar-On y Parker (2000), objeto de nuestro estudio.

Un primer trabajo fue el de Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker y Kloosterman (2006). El objetivo era estudiar las competencias socio-emocionales de los superdotados y talentos que asistían a un programa especial en comparación con los de un aula ordinaria; y de los alumnos superdotados con respecto a sus compañeros de habilidades medias. En él participaron 169 superdotados de los cuales 123 cursaban un programa especial y 46 estaban matriculados en aulas ordinarias. También participaron 1200 estudiantes no superdotados. Todos ellos con edades comprendidas entre los 10 y 12 años. Los resultados obtenidos señalan que los superdotados que están en un aula ordinaria presentan mayor adaptabilidad que sus compañeros del centro específico de superdotados. Y que los no superdotados se auto-perciben con mayor competencia interpersonal que sus compañeros superdotados. Sin embargo, las habilidades emocionales en las que los superdotados destacan más son la competencia intrapersonal y la adaptabilidad.

Un segundo estudio es el de Lee y Olszewski-Kubilius (2006) que tuvo por objetivo analizar las competencias socio-emocionales de un grupo de alumnos superdotados comparando las puntuaciones con las de los baremos normalizados del EQ:i-YV (Bar-On & Parker, 2000). En el estudio participaron 234 alumnos superdotados (50,9 % chicos) desde 10° a 12° nivel escolar. En general, las autoras encontraron que los estudiantes superdotados puntuaban por encima del baremo en la dimensión adaptabilidad y por debajo del baremo en la dimensión manejo del estrés. Lo que parece indicar que se perciben con mayor capacidad para abordar problemas cotidianos, pero sin embargo, son más vulnerables ante situaciones estresantes. No hallando diferencias significativas entre las puntuaciones de los superdotados y las estandarizadas en la competencia interpersonal.

Con población española también han sido diferentes los estudios que se han realizado. A pesar de que los resultados obtenidos varían de unos trabajos a otros, un aspecto en el que coinciden todos ellos es que los alumnos

de alta habilidad no tienen peores competencias socio-emocionales que sus compañeros de habilidades medias. El objetivo del trabajo de Ferrando (2006) fue comparar la auto-percepción de las competencias socio-emocionales entre alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos) y los de no alta habilidad. Para ello, utilizó una muestra de 187 superdotados y talentos y 1393 estudiantes de habilidades medias, con edades entre 7 y 12 años. Sus resultados indicaron que los estudiantes superdotados y talentosos puntuaron más alto que sus compañeros en todas las dimensiones de la inteligencia emocional, encontrándose las diferencias estadísticamente significativas en estado de ánimo, adaptabilidad y en la puntuación total de la inteligencia emocional. No encontrándose diferencias significativas entre ambos grupos en la competencia interpersonal.

En el trabajo realizado por Sainz (2008), se estudiaron las competencias socio—emocionales de una muestra de 238 alumnos de entre 6 y 16 años (62.20 % niños) de altas habilidades con respecto a sus compañeros de habilidades medias, de España y Portugal. De la muestra de alumnos superdotados, 130 eran españoles y 22 portugueses, además 66 alumnos superdotados asistían a talleres de enriquecimiento cognitivo y creativo. Los resultados pusieron de manifiesto mayores puntuaciones en los alumnos de altas habilidades en las dimensiones de adaptabilidad, manejo del estrés y competencia socio—emocional total. Además, se hallaron diferencias marginalmente significativas para las dimensiones *interpersonal* y estado de ánimo.

En el trabajo de Prieto y colaboradores (2008a) el objetivo fue estudiar la competencia socio-emocional de 474 estudiantes de entre 6 y 12 años, de los cuales 202 son de altas habilidades y 272 de habilidades medias. Entre los resultados encontraron que los alumnos con superdotación y talento (españoles e ingleses) autoinformaron de un buen ajuste emocional, buena capacidad de adaptabilidad y competencias interpersonales, así como adecuadas estrategias para manejar el estrés. En cambio, no se observan diferencias estadísticamente significativas en las competencias socio-emocionales entre los estudiantes superdotados respecto a sus compañeros de habilidades medias (españoles e ingleses).

El trabajo de Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo (2008b) tuvo por objetivo analizar la inteligencia emocional auto-percibida que tienen los diferentes perfiles de alta habilidad y los de habilidades medias. Participaron 1574 estudiantes de altas habilidades y de habilidades medias de

Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, de ellos 1392 eran de habilidades medias (con edades entre los 6 y 17 años) y 182 de altas habilidades (con edades entre 6 y 12 años). Los resultados indicaron que los alumnos de alta habilidad obtenían puntuaciones significativamente más altas que sus compañeros de habilidades medias en: competencia interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo y la IE total, mientras que los de habilidades medias puntuaron significativamente más alto en manejo del estrés.

Más tarde, Sainz (2010) analizó las diferencias en inteligencia emocional que mostraban los estudiantes según su nivel de inteligencia (alta, media y baja). Para ello, utilizó una muestra de 679 estudiantes de Educación Secundaria. Los resultados indicaron que los alumnos del grupo de mayor inteligencia destacaban en tres de las cinco dimensiones valoradas por el EQ:i-YV de Bar-On y Parker (2000), concretamente en manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo, con respecto a sus compañeros de inteligencia media y baja. No encontrando diferencias estadísticamente significativas en las competencias interpersonales.

En el estudio de Fernández (2011) participaron 566 estudiantes, de los cuales 386 eran de alta habilidad y 180 de habilidades medias, y estudió la autopercepción que tienen los alumnos participantes sobre su configuración socio-emocional, a través del EQi-YV (Bar-On & Parker, 2000). En los resultados se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de altas habilidades y sus compañeros de habilidades medias en la adaptabilidad, mientras que los de habilidades medias destacaron en la competencia intrapersonal. Sin embargo, en la interpersonal, manejo del estrés y estado de ánimo no encontró diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes. En cambio, cuando se analiza la competencia socio-emocional según el género sí se hallan diferencias en la competencia interpersonal a favor de las chicas y en estado de ánimo y adaptabilidad a favor de los chicos.

De los trabajos analizados, algunos sí estudian la heterogeneidad dentro del grupo de altas habilidades, comparando distintos tipos de talentos según su complejidad cognitiva (conglomerados, múltiples, complejos y simples) y los superdotados. Sin embargo, no se comparan según el dominio en el que se manifiesta el talento.

Un aspecto importante a destacar en este estudio es el modelo de identificación de la alta habilidad utilizado, ya que supone un nuevo plantea-

miento en el funcionamiento de la alta habilidad. Para la identificación de los perfiles de excepcionalidad hemos utilizado el modelo que actualmente ha propuesto el Grupo de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia. Los perfiles que comprende son los de: superdotado, talento verbal, talento científico y talento matemático (ver Tabla 1). Desde este modelo se valoran no sólo las características cognitivas y creativas, sino también las emocionales y de personalidad (Sainz, Ferrándiz, Esparza, Prieto, & Ruiz, 2016).

Tabla 1. *Perfiles de alta habilidad siguiendo el nuevo modelo planteado por el Grupo de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia.*

	Pruebas de Evaluación	**Escalas utilizadas**	**Percentiles**
SUPERDOTADO	DAT-5	Aptitudes verbal, numérica, lógica, espacial y mecánica	PC = 75 en todas las Aptitudes
	TTCT	Juego 3. Líneas Paralelas	PC = 75
TALENTO VERBAL	DAT-5	Aptitudes verbal y lógica	PC = 85
	PIC-J	Juegos 1, 2 y 3	PC = 85
TALENTO CIENTÍFICO	DAT-5	Aptitudes lógica y mecánica	PC = 85
	TPCC	Puntuación Global del instrumento (7 tareas)	PC = 85
TALENTO MATEMÁTICO	DAT-5	Aptitudes numérica y lógica	PC = 85
	TCHM*	Puntuación Global del instrumento (5 tareas)	PC = 85

*Nota: Test de Habilidades Creativas para las matemáticas (Lee, Hwang y Seo, 2003). Esta prueba no ha sido utilizada en este estudio por hallarse en fase experimental.

Como características de estos perfiles de alta habilidad cabe destacar las siguientes:

- *Superdotado*: presenta gran cantidad de recursos intelectuales y creativos. Por lo que tiene una gran flexibilidad para enfrentarse a diferentes tipos de problemas, combinando para ello los distintos recursos cognitivos que presenta. Esto le lleva a obtener soluciones creativas y más complejas que sus compañeros;

– *Talento verbal*: dispone de unas altas habilidades lingüísticas, lógicas y creativas, que le llevan a manejarse con gran maestría ante actividades que requieran la utilización de habilidades en las que estén implicados el lenguaje oral y el escrito;

– *Talento científico*: presenta una alta competencia para el razonamiento lógico y para el mecánico. Además de destacar en la creatividad ligada al campo científico, lo cual lleva a estos estudiantes a plantear hipótesis y experimentos novedosos para resolver problemas o interrogantes en este área de conocimiento;

– *Talento matemático*: se caracteriza por unas aptitudes sobresalientes para el manejo de información abstracta y numérica, además de gran maestría para aportar soluciones creativas en este área de conocimiento.

Objetivo

El objetivo es comparar la habilidad interpersonal de diferentes perfiles de alta habilidad con respecto a sus compañeros de habilidades medias.

Método

Participantes

En el estudio han participado 143 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Región de Murcia, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (*M*= 12.46; *DT*= 1). De los cuales, 18 presentan perfil de alta habilidad, concretamente hay: 10 estudiantes superdotados, 6 talentos matemáticos, y 2 que destacaron en dos talentos, el científico y el matemático. Un 55.9% de la muestra total son chicas. Los alumnos pertenecen a los cuatro cursos de la ESO, un 82.8% de los alumnos son de 1º de la ESO; un 7.6 % son de 2º de la ESO; un 6.9 % son de 3º de la ESO y un 2.8 % son de 4º de la ESO.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los centros educativos y se solicitaron los permisos necesario para la aplicación de las pruebas, las cuales se reali-

zaron en horario lectivo por profesionales preparados para tal fin. Segundo, se aplicaron los diferentes instrumentos para la identificación de los estudiantes con altas habilidades. Tercero, se corrigieron las diferentes pruebas administradas y se introdujeron los resultados en la base de datos. Se seleccionaron de la misma, aquellos que presentaban diferentes perfiles de alta habilidad siguiendo el modelo planteado por el Grupo de Investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia (Sainz et al., 2016). Y finalmente, se realizaron los análisis de datos requeridos para dar respuesta a los objetivos propuestos, utilizando el programa SPSS versión 24 para Windows (IBM, 2011).

Instrumentos

En este apartado se describen los instrumentos utilizados para identificar la alta habilidad, y valorar las competencias socio-emocionales de los estudiantes.

- El DAT-5 (Bennett et al., 2000), valora las aptitudes intelectuales: razonamiento verbal, razonamiento numérico, razonamiento abstracto, razonamiento mecánico y relaciones espaciales. Los coeficientes de fiabilidad se sitúan con valores entre .75 y .92, según el manual de la prueba, lo que muestra un alto índice de consistencia interna;
- El Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT; Torrance, 1974), evalúa la creatividad figurativa de los estudiantes. Está compuesto por tres juegos: componer un dibujo, acabar un dibujo, y líneas paralelas. Y valora cuatro habilidades del pensamiento creativo como son: fluidez (cantidad de ideas); flexibilidad (ideas diferentes que implican diversas vías de pensamiento); originalidad (crear ideas únicas) y elaboración (añadir detalles a las ideas para embellecerlas). Esta prueba presenta adecuadas propiedades psicométricas (Ferrando et al., 2007; Torrance, 1990);
- La Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (PIC-J; Artola et al., 2008), valora la creatividad narrativa y la creatividad gráfica. En este estudio hemos utilizado los tres primeros subtests que son los que valoran la creatividad narrativa. Esta prueba evalúa en los subtests de creatividad narrativa: fluidez, flexibilidad, y originalidad. La fiabilidad analizada por los autores fue alta (coeficiente alfa de Cronbach de .85);
- El Test de Pensamiento Científico-Creativo de Hu y Adey (2002), valo-

ra la creatividad científica. Está compuesto por 7 tareas a través de las cuales se evalúan las tres grandes habilidades creativas: fluidez, flexibilidad y originalidad, a excepción de la tarea 7 en la que solo se evalúa fluidez y originalidad. Esta prueba ha obtenido adecuadas propiedades psicométricas en diferentes investigaciones (Hu & Adey, 2002; Ruiz, 2013; Ruiz, Bermejo, Prieto, Ferrándiz, & Almeida, 2013);

- Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ-i:YV; Bar-On & Parker, 2000). Este es un instrumento de auto-informe formado por 60 afirmaciones en las que los estudiantes valoran sus competencias socio-emocionales a través de una escala tipo Likert que oscila entre 1= Nunca me pasa y 4= Siempre me pasa. Se valoran las dimensiones: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. La fiabilidad global de la prueba obtenida por los autores es de .881.

Resultados

Como se puede observar en la Tabla 2, las medias obtenidas por los estudiantes con diferentes perfiles de alta habilidad son muy similares para cada una de las competencias socio-emocionales valoradas.

A nivel general observamos que tanto atendiendo al rango promedio como a las puntuaciones medias, las puntuaciones más elevadas por los estudiantes superdotados son en las dimensiones de: manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo y en la IE total. Los talentos matemáticos obtienen puntuaciones más altas en la competencia interpersonal y son los alumnos de habilidades medias los que obtienen la puntuación más elevada, atendiendo al rango promedio obtenido a través de la Prueba de Kruskal-Wallis, en la competencia intrapersonal. En cambio, respecto a las puntuaciones medias podemos destacar que en la competencia intrapersonal obtienen la misma puntuación tanto los estudiantes de habilidades medias con los superdotados.

Por lo que, a nivel descriptivo cabe destacar que son los estudiantes superdotados los que destacan en casi todas las dimensiones emocionales con respecto tanto a sus compañeros de alta habilidad, como en relación con sus compañeros de habilidades medias.

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos de las competencias socio-emocionales para los diferentes perfiles de alta habilidad y habilidades medias*

			Talento matemático (N=6)		Talento c ientífico-matemático (N=2)		Habilidades medias (N=124)	
	Rango Promedio	M (DT)	Rango Promedio	M (DT)	Rango Promedio	M (DT)	Rango Promedio	M (DT)
Intrapersonal	69.65	14.40 (4.27)	32.42	11.00 (2.76)	49.50	13.00 (.00)	73.90	14.40 (3.56)
Interpersonal	94.75	41.30 (5.21)	102.33	42.33 (3.14)	12.25	30.50 (4.95)	69.09	38.44 (4.89)
Manejo del Estrés	104.40	37.70 (4.79)	71.33	33.33 (3.78)	102.50	37.00 (2.83)	68.35	32.69 (6.05)
Adaptabilidad	106.10	32.70 (4.35)	73.67	27.83 (7.31)	75.50	28.50 (4.95)	68.54	27.44 (5.71)
Estado Ánimo	75.65	47.00 (5.37)	49.58	41.17 (9.77)	43.50	42.50 (6.36)	72.68	46.27 (3.56)
IE Total	104.30	126.10 (15.18)	73.50	114.50 (13.11)	52.75	109 (7.07)	69.06	112.98 (13.28)

Para analizar si estas diferencias observadas a nivel descriptivo son estadísticamente significativas pasamos a realizar una análisis no paramétrico a través de la Prueba de Kruskal-Wallis. Los resultados se recogen en la Tabla 3, en la que podemos observar diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes perfiles contemplados en dos de las dimensiones del EQi-YV, esto es en la competencia interpersonal y en el manejo del estrés. Aunque cabe destacar diferencias próximas a la significación estadística en la dimensión de adaptabilidad y en la IE total.

Tabla 3. *Estadísticos de contraste a través de la Prueba de Kruskal-Wallis.*

Dimensiones de la IE	**Chi-cuadrado**	**gl**	**Sig. asintótica**
Intrapersonal	6.488	3	.090
Interpersonal	11.190	3	.011
Manejo del Estrés	8.284	3	.040
Adaptabilidad	7.778	3	.051
Estado ánimo	2.843	3	.417
IE Total	7.229	3	.065

Variable de agrupación: Tipo de Perfil de los estudiantes

Para profundizar en las diferencias obtenidas en las competencias socioemocionales según los perfiles contemplados, se realizó un estudio comparativo entre ellos a través de una prueba no paramétrica, el test de Mann Whitney. Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla 4.

Tabla 4. *Diferencia de medias con el test de Mann Whitney.*

		Z Mann Whitney	p	Comparación Perfiles
Intrapersonal	Talento matemático Habilidades Medias	-2.413	.016	4>2

Interpersonal	Superdotados Talentos Científico-Matemático	-1.940	.052	1>3
	Talentos Matemáticos Talento científico-Matemático	-2.012	.044	2>3
	Talento Matemático Habilidades Medias	-1.963	.050	2>4
	Superdotados Habilidades Medias	-.918	.055	1>4
Manejo del Estrés	Superdotados Habilidades Medias	-2.638	.008	1>4
Adaptabilidad	Superdotados Habilidades Medias	-2.790	.005	1>4
IE Total	Superdotados Habilidades Medias	-2.622	.009	1>4

Nota: 1=superdotados; 2=talento matemático; 3=científico-matemático; 4=habilidades medias

Si analizamos los resultados hallados, destacar que es la competencia interpersonal la que más diferencia unos grupos de otros, tanto si atendemos a los perfiles de alta habilidad, como a los de habilidades medias. Específicamente, dentro del grupo de alta habilidad observamos diferencias entre los superdotados y los talentos matemáticos, con respecto a los talentos científico-matemáticos, en ambos casos a favor de los primeros. Asimismo, encontramos diferencias en esta dimensión entre los estudiantes de habilidades medias con los superdotados y con los talentos matemáticos, en ambos casos a favor de los estudiantes de alta habilidad.

En las otras dimensiones del EQi-YV en las que hemos hallado diferencias estadísticamente significativas, estas se dan entre los estudiantes de habilidades medias y los superdotados en las dimensiones: manejo del estrés, adaptabilidad y en la Inteligencia Emocional total, en todos los casos a favor de los superdotados. Y en el caso de la competencia intrapersonal, las

diferencias se han dado entre el grupo de estudiantes de habilidades medias y los talentos matemáticos, a favor de los de habilidades medias. En este sentido, es interesante resaltar que esta es la única competencia socio-emocional en la que los estudiantes de habilidades medias destacan sobre los estudiantes de alta habilidad.

Discusión y Conclusiones

Una de las principales conclusiones que podemos extraer de este trabajo es que de nuevo se corrobora que los estudiantes de altas habilidades presentan una adecuada inteligencia emocional. A pesar de que en este trabajo hemos comparado diferentes perfiles de alta habilidad, queda patente que los superdotados presentan buenas puntuaciones en las diferentes competencias socio-emocionales, pero no significativamente mejores que sus compañeros con talento matemático. En este sentido, son los superdotados y los talentos matemáticos los que destacan en la competencia interpersonal, es decir, que presentan una buena habilidad para comprender e identificar los sentimientos de los demás, para cooperar con otros compañeros y para relacionarse con ellos de manera satisfactoria. Resultados que coinciden con los obtenidos por Chan (2003) y por Schewean y colabordores (2006). Y parcialmente están en la línea con los obtenidos por Prieto y colaboradores (2008b).

Estos resultados también están en la línea de los obtenidos por Perham (2012), ya que hallaron que los alumnos que destacan tanto en el área verbal como en la no verbal puntuaron más alto en la competencia interpersonal que aquellos que destacan sólo en un área.

Una segunda conclusión, es que cuando comparamos las competencias socio-emocionales de los estudiantes de alta habilidad y de los de habilidades medias, encontramos diferencias significativas entre los superdotados y los de habilidades medias en la competencia interpersonal, en manejo del estrés, en adaptabilidad y en la puntuación total de inteligencia emocional. Es decir, los superdotados presentan una mayor habilidad para adaptarse a las diferentes situaciones, para controlar sus emociones ante situaciones estresantes y se auto-perciben como más competentes a nivel emocional que sus compañeros de habilidades medias. Además, incidir que los talen-

tos matemáticos también destacan sobre los estudiantes de habilidades medias en la competencia interpersonal. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Ferrando (2006) y por Ferrando y Baley (2006), aunque en ambos estudios se hallaron diferencias entre los estudiantes de alta habilidad, incluyendo estos tanto a los superdotados como a los talentos. También coinciden en parte con los obtenidos por Sainz (2008, 2010), aunque esta autora encontró diferencias en manejo del estrés y adaptabilidad a favor de los de alta habilidad. Y con el estudio de Fernández (2011) quién también halló diferencias entre los estudiantes de altas habilidades y los de habilidades medias en adaptabilidad.

En cambio, no coinciden con los de Prieto y colaboradores (2008a), ya que no se encontraron diferencias entre los estudiantes de altas habilidades y sus compañeros de habilidades medias. Y con los de Lee, Olszewski-Kubilius y Thomson (2012), ya que ninguno de los perfiles de alta habilidad se diferencia de los de habilidades medias en la competencia interpersonal.

Un resultado a resaltar es que en la competencia intrapersonal son los estudiantes de habilidades medias los que destacan sobre los de alta habilidad, concretamente sobre el talento matemático, no encontrándose diferencias con respecto a los demás perfiles de alta habilidad. Es decir, los estudiantes de habilidades medias se auto-perciben como más competentes para comprender y expresar sus propias emociones. Datos que concuerdan con los obtenidos por Fernández (2011) y discrepan con los recogidos por Schewean y colaboradores (2006), quienes hallaron que son los superdotados los que más destacan en esta dimensión, por encima de los de habilidades medias.

Una tercera conclusión hace referencia a la heterogeneidad de este grupo de alumnos, puesto que no debemos agrupar a los estudiantes superdotados y talentosos como un grupo homogéneo cuando realizamos investigaciones, ya que como hemos podido observar presentan diferentes perfiles de inteligencia emocional.

En cuarto lugar, seguimos encontrando investigaciones cuyos resultados reflejan que los superdotados presentan mejores competencias socio-emocionales que sus compañeros de habilidades medias en la inteligencia emocional general y en su habilidad para resolver problemas cotidianos.

En quinto lugar, al analizar los diferentes perfiles de alta habilidad, parece que es la competencia interpersonal la única dimensión en la que tanto los superdotados como los talentos matemáticos se perciben más competentes, es decir, tienen una buena habilidad para interactuar con otras personas e identificar y comprender las emociones de los demás.

Finalmente, del análisis de las diferentes investigaciones recogidas en este trabajo, se extraen distintos resultados aunque el tipo de instrumento, la naturaleza de la población y el contexto socio-cultural es muy similar. Hecho que nos podría indicar que el ambiente o la sensibilidad del colegio y de la familia son aspectos que pueden incidir en la percepción que estos estudiantes tienen de sus competencias socio-emocionales. Así como, es relevante la influencia del tipo de perfil de alta habilidad en la percepción de sus propias competencias socio-emocionales.

Agradecimientos

Este artículo se ha realizado con la financiación del proyecto I+D+i EDU2014-53646-R, perteneciente al Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Referencias

Artola, T., Barraca, J., Martín, C., Mosteiro, P., Ancillo, I., & Poveda, B. (2008). *PIC J: Prueba de Imaginación Creativa para adolescentes y jóvenes.* Madrid: TEA Ediciones.

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

Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version – Observer Form.* Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bennett, G. K., Seashore, H. G., & Wesman, A. G. (2000). *DAT-5, Test de Aptitudes Diferenciales*. Madrid: TEA Ediciones.

Bermejo, R., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, M. D., & Sainz, M. (2018). Traducción española del *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version – Observer Form.* TEA Ediciones.

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el con-

texto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, *332*, 97-116.

Fernández, M. C. (2011). *Competencia socio-emocional en adolescentes de altas habilidades: Un estudio comparativo* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, *6*(15), 421-436.

Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia[MP8] .

Ferrando, M., & Bailey, R. (2006). *Emotional Intelligence in G&T: a Pilot Study*. Paper presented to the British Educational Research Association (BERA). September Warwick University (UK).

Ferrando, M., Ferrándiz, C., Bermejo, M.R., Sánchez, C., Parra, J., & Prieto, M.D. (2007). Estructura interna y baremación del Test de Pensamiento Creativo de Torrance. *Psicothema, 19*(3), 489-496.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Hu, W., & Adey, P. A (2002). Scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, *24*(4), 389-403.

IBM Corp. (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0*. Armonk, NY: IBM Corp.

Lee, K. S., Hwang, D., & Seo, J.J. (2003). A Development of the Test for Mathematical Creative Problem Solving Ability. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Reseach in Mathematical Education*, *7*(3), 163-189.

Lee, S. Y., & Olszewski—Kubilius, P. (2006). The Emotional Intelligence, Moral Judgment and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the gifted, 30*(1), 29—67.

Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2012). Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly, 56*, 90-104.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Perham, H. J. (2012). *Interpersonal Skills of Gifted Students: Risk versus Resilience* (Doctoral Thesis). Arizona University, Arizona.

Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, M. R., & Hernández, D. (2008a). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio compa-

rativo entre España e Inglaterra. *Revista de Investigación Psicoeducativa, 6*(2), 297-320.

Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., & Bermejo, M. R. (2008b). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía, 240*, 240-260.

Ruiz, M. J. (2013). *Estudio del pensamiento científico-creativo en una muestra de alumnos de Educación Secundaria* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Murcia, Murcia.

Ruiz, M. J., Bermejo, M. R., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., & Almeida, L. S. (2013). Evaluación del Pensamiento Científico-Creativo: Adaptación y validación de una prueba en población española. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 21*(1), 175-194.

Sainz, M. (2008). *Competencia Socio-Emocional de Alumnos con Altas Habilidades y Habilidades Medias: Percepción de Padres, Profesores y Alumnos* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia, Murcia.

Sainz, M. (2010). *Creatividad, Personalidad y Competencia Socioemocional en Alumnos de Altas Habilidades versus no Altas Habilidades* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

Sainz, M., Ferrándiz, C., Esparza, J., Prieto, M.D., & Ruiz, M.J. (2016). Un nuevo enfoque para el estudio de la alta habilidad. In F. Piske, T. Stoltz, S. Bahía, & J. Machado, *Altas Habilidades / Superdotação (AH/SD) e Creatividade: Identificaçao e atendimento*. Curitiva: Juruá Editora.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality, 9*(3), 185-211.

Schewean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J., & Kloosterman, P. (2006). Emotional Intelligence and Gifted Children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence, 2*(2), 30- 37.

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

Torrance, E. P. (1990). *Torrance Tests of Creative Thinking, Verbal Forms A and B: Manual for scoring and interpreting results.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.

ALTAS CAPACIDADES E VULNERABILIDADE SOCIAL: PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ESPANHOLAS

Amanda Rodrigues de Souza Colozio[1], Rosemeire de Araújo Rangni[2] & Maria de Africa Borges del Rosal[3]

(UFSCar | Brasil || ULL | Espanha)

Resumo

As altas capacidades existem em todas as classes sociais. Muitas vezes, os preconceitos sobre as classes desprivilegiadas estagnam as oportunidades, associando a pobreza à baixa capacidade intelectual. Neste sentido, deve haver uma preocupação com as pessoas que apresentam altas capacidades e em condições de desvantagens sociais, pois, lhes são ofertadas menos oportunidades de desenvolvimento. O objetivo desta pesquisa foi buscar na base de dados TESEO (Base de Datos de Tesis Doctorales) teses que abordassem sobre altas capacidades e vulnerabilidade social. A pesquisa foi documental. A partir dos resultados obtidos, fez-se uma análise de dados na perspectiva quali-quantitativa. A busca com o tema altas capacidades e vulnerabilidade social, na citada Base, retornou em zero resultado. Buscou-se, todavia, nessa base de dados, teses que se relacionassem à temática de altas capacidades e foram encontradas 34 teses. Os

[1] UFSCar, Brasil e ULL, Espanha, bolsista doutorado FAPESP , amandardesouza@hotmail.com.
[2] UFSCar, Brasil, rose.rangni@uol.com.br.
[3] ULL, Espanha, aborges@ull.edu.es.

temas mais predominantes foram: identificação, professores, aspectos emocionais, talento matemático e criatividade. O tema identificação apareceu em 30% das teses encontradas. Desta forma, foi possível concluir que, apesar das teses explorarem temas diversos, bem específicos e importantes para a área, altas capacidades e vulnerabilidade social ainda não é estudo explorado em teses espanholas. Assinala-se, a importância da identificação e do atendimento às capacidades desse público, pois há uma vulnerabilidade no meio que eles estão inseridos, o que acarreta pré-conceito e pode estigmatizá-los. Cabe assim, aos pesquisadores, não somente na Espanha, um olhar atencioso, pois, essas pessoas necessitam ser reconhecidas em suas necessidades. Espera-se, portanto, que esta pesquisa possa nortear futuros estudos e beneficiar a população mais vulnerável.

Palavras-chave: Altas Capacidades; Vulnerabilidade Social; Teses Espanholas.

Abstract

There are high abilities in all social classes. Many times, the prejudices about classes in disadvantage stop the opportunities, relating the poverty and low intellectual capacity. In this way, there should be a consistent preoccupation with high skilled persons who present high abilities because they are in social disadvantage condition and less opportunities of development are offered for them. The aim of this research was to search at database TESEO (Base de datos de Tesis Doctorales) thesis that are about high abilities and social vulnerability. The research was documental. From the obtained results it was done the dates analysis qualitatively and quantitatively. The search with the theme high ability and social vulnerability resulted in zero. However, it was searched, in that database, thesis that were related the thematic of high ability and resulted in 34 thesis. The themes most predominant were: identification, teachers, emotional aspects, talent in math, and creativity. Identification appeared in 30% of the thesis. In this way, it was possible to conclude that besides a variety of the thesis approach with specific and important themes, high ability and social vulnerability is not an explored study in Spanish thesis yet. It is pointed out the importance of identification and the provision to the abilities of that public, because there is vulnerability at the milieu they are and results in pre conception which may stigmatize them. So it is up the researchers, not only in Spain, to be

attentive because those persons need recognition for their necessities. It is hoped that this research can guide future studies and benefit the most vulnerable population.

Keywords: High abilitiy, Social Vulnerability, Spanish Tesis.

Introdução

Em Espanha, o termo altas capacidades é usado para definir essencialmente a capacidade intelectual, a criatividade e a motivação que são apresentadas em um grau acima da média, sendo um termo regulado pela Lei Orgânica 2, de 3 de maio de 2006, especificados nos artigos 76 e 77.

Na mesma Lei (España, 2006, p.55), é colocado que:

> *Corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.*

Como pode ser observado na referida lei, há uma cobrança legislativa na Espanha em relação à identificação, planos de ação e enriquecimento para alunos com altas capacidades, objetivando seu desenvolvimento educacional. Sobre a definição de altas capacidades, Guenther e Rondini (2012) mencionam que altas capacidades se referem à presença de um alto grau de capacidade natural na constituição do plano genético do indivíduo, baseando-se em diferenças individuais, sendo que a capacidade como conceito indica poder físico ou mental para aprender e fazer algo. Ainda postulam que o grau alto ou elevado é necessário para o conceito de dotação, termo utilizado pelas autoras, refere-se ao grau de capacidade que está relacionado à profundidade e velocidade com que o poder de aprender é operado. Quando esse grau atinge pelo menos dois padrões acima da média na curva de probabilidade de distribuição, pode-se inferir que há uma base para entender a alta capacidade.

Assim, como assinala Mettrau e Reis (2007), as altas capacidades exis-

tem nas mais diversas classes sociais. Muitas vezes, os preconceitos, que também existem nas mesmas classes, petrificam as oportunidades, associando à pobreza a baixa capacidade intelectual. Uma possível explicação para este cenário é os vários mitos sobre as altas capacidades frequentes em nossa sociedade que constituem um obstáculo à identificação e ao favorecimento de condições à sua educação.

Nesse sentido, a falta de reconhecimento e desenvolvimento dos indivíduos pode causa uma perda não só para o sujeito, mas também para a sociedade. Guenther (2000) adverte sobre o desperdício e o desvio de talentos humanos e afirma que o papel do educador é dirigir o desenvolvimento das pessoas e encontrar a melhor e mais adequada forma de proporcionar a cada um o que necessita para ser o melhor ser humano que pode chegar a ser.

Deste modo, Cupertino (2008) enfatiza que sem estímulo a criança com altas capacidades pode apresentar inadequação e ao pensar em um país com carências socioeconômicas deveria haver um olhar para essas camadas desprivilegiadas e ressalta que "Os talentosos estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis" (Cupertino, 2008, p. 10).

O documento Saberes e Práticas de Inclusão, publicado pelo Ministério da Educação do Brasil, em 2006, destaca que deve haver uma preocupação ainda maior pelas altas capacidades dos meios sociocultural e econômicos daqueles que não estão em condições de privilégios sociais, pontuando que aqueles que são pobres têm ideias, mas não têm escola e instrumentos para realiza-las e oferece-las a seu grupo social. Podem, contudo, assumir um comportamento mais agressivo ou rebelde quando não têm o reconhecimento social de seu potencial e, consequentemente, o mau uso de seus talentos.

Na mesma esteira de entendimento, Becker (2010) enfatiza que quando você conhece os lugares onde vivem as pessoas normalmente o que é focado são os riscos, desvantagens e perigos, como mostra a imensa percentagem da população pobre, pois, encontrar crianças, adolescentes e jovens que demonstrem algum talento é vislumbrar uma realidade nova, mais promissora e auspiciosa a eles. A referida autora assinala que conseguir se destacar positivamente em contextos desfavoráveis demonstra que a pessoa tem potencial para se desenvolver ao enfrentar inúmeros fatores negativos de sua vida diária.

A vulnerabilidade social, de acordo com Monteiro (2011), não é uma discussão nova, uma vez que essa terminologia vem sendo usualmente aplicada por cientistas sociais de diferentes disciplinas há bastante tempo. O tema caracteriza-se por um complexo campo conceitual, constituído por diferentes concepções e dimensões, que pode voltar-se para o enfoque econômico, cultural, ambiental, de saúde, de direitos, entre tantos outros e passa a ser compreendida a partir da exposição a riscos de diferentes naturezas, que colocam os indivíduos em diferentes desafios e enfrentamentos.

Ainda, Monteiro (2011) explica que a vulnerabilidade social pressupõe um conjunto de características, recursos materiais ou simbólicos e de habilidades inerentes a indivíduos ou grupos, que podem ser insuficientes ou inadequadas para aproveitar as oportunidades disponíveis na sociedade. Desta forma, essa relação determinará um maior ou menor grau de deterioração da qualidade nas vidas dos sujeitos.

Nesse ponto de vista, ainda que essa temática está sendo trabalhada ao longo de anos, cabe salientar que ela consiste em um conceito em construção, sobretudo por sua magnitude e complexidade.

Desta forma, a presente pesquisa entende a vulnerabilidade social como uma situação social a que a pessoa está exposta a situações de risco frequentes que são difíceis de superar devido a barreiras sociais e/ou ao não aproveitamento total de oportunidades oferecidas pela sociedade justamente por estar em uma situação de "desprivilegio" econômico, cultural ou social.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa norteou-se pelo questionamento: há produções acadêmicas (teses) voltadas às altas capacidades e vulnerabilidade social na Base de Datos de Tesis Doctorales (TESEO) na Espanha.

O objetivo foi verificar e analisar as teses que abordassem altas capacidades e vulnerabilidade social na Espanha.

Metodologia

A pesquisa foi documental, conforme orienta Marconi e Lakatos (2003) este tipo de pesquisa caracteriza-se que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, podendo ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorrem, ou depois.

Para tal, buscou-se na Base de Datos de Tesis Doctorales (TESEO) documentos que norteassem a presente discussão. Tendo como critério de inclusão ser uma tese que abarcasse sobre altas capacidades e vulnerabilidade social. A busca foi realizada com as palavras chave: altas capacidades, sobredotación, talento, dotación e vulnerabilidade social, de forma combinadas, sem limitação de ano para a busca, ou seja, buscou-se qualquer ano que estivesse disponível para consulta.

A base de dados TESEO é um banco de dados espanhol de acesso livre, voltada a teses doutorais defendidas nas universidades espanholas desde 1976, ancorada pelo Ministério de Educación, Cultura y Deportes (MECD) (Disponível em https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do), sendo as informações ofertadas pelas comissões de doutorado das diferentes universidades.

Resultado e Discussão

Elaborou-se a tabela 1, a seguir, com as palavras buscadas na base de dados TESEO, a quantidade de resultados encontrados, de teses relacionadas ao tema de altas capacidades e, também, quais foram descartados por não serem relevantes ao tema proposto nesta investigação.

Tabela 1. *Resultado de teses buscadas*

Palavra-chave	Resultados encontrados	Relacionados ao tema de altas capacidades	Descartados
Altas capacidades	20	20	0
Sobredotación	1	1	0
Talento	42	4	38
Dotación	30	9	21
Vulnerabilidad social	9	0	9
Total	102 teses	34 teses	68 teses

Nota: Elaborado pelos organizadores.

Como pode ser observado, a busca retornou em zero resultado para altas capacidades e vulnerabilidade social. Apesar da busca não retornar re-

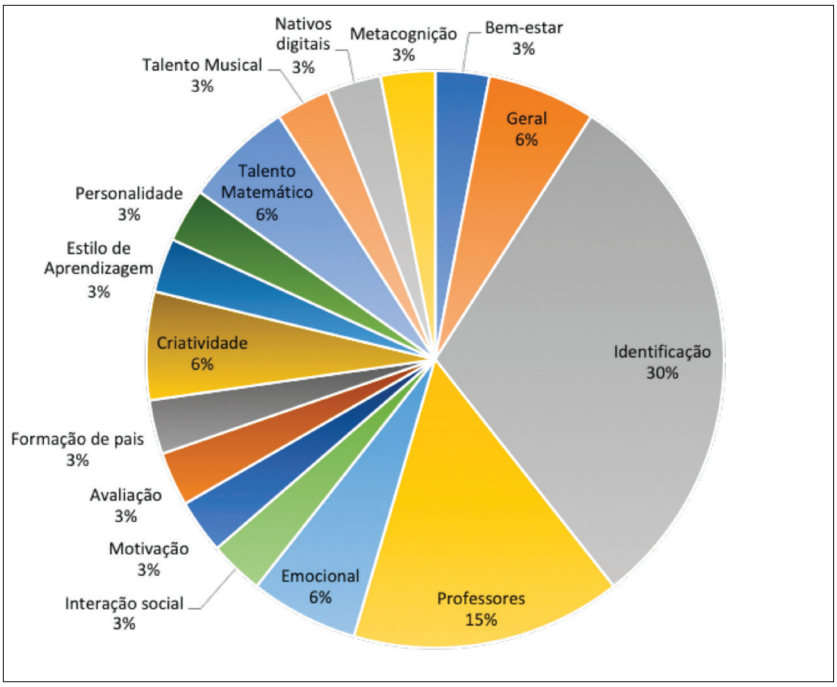
sultados que pautassem a discussão, buscou-se nessa mesma base de dados produções que se relacionassem à temática altas capacidades de maneira geral.

A partir dos resultados obtidos, fez-se uma análise de dados na perspectiva quali-quantitativa dos resultados encontrados que, segundo Villelas (2009, p. 351) "analisar significa decompor um todo em partes constituintes".

Ao buscar meios de demonstrar um panorama das teses espanholas sobre altas capacidades, neste item resultados e discussões, pretendeu-se mostrar quais temas dentro da área de altas capacidades estavam sendo mais explorados nas produções em teses dos programas de pós-graduações espanhóis.

Assim, das 34 teses encontradas, relacionadas à temática de altas capacidades, elaborou-se um gráfico com o intuito de ilustrar para quais áreas mais específicas de alta capacidade se relacionava cada tese.

Gráfico 1. *Temas das teses encontradas.*



Nota: Elaborado pelos organizadores.

Observa-se que os temas: identificação, professores de alunos com altas capacidades, talento musical, talento matemático, nativos digitais, formação de pais, criatividade e geral foram os mais incidentes nas teses analisadas. Destaca-se que o tema identificação se sobressaiu com um total de 30% das produções encontradas.

Outra temática que se destacou, com 15%, foi voltado aos professores de alunos com altas capacidades, sendo o restante nas áreas: emocional, talento matemático e criatividade, com 6%. Menciona-se, que nesse índice houve uma diversidade de temas estudados voltados ao âmbito da Psicologia como bem-estar, motivação, emocional, interação social, personalidade e metacognição.

No que tange à identificação, Ferrándiz, Prieto, Fernández, Soto, Ferrando e Badía (2010) referendam que recentemente a necessidade de atender alunos com necessidades educativas específicas de distintos tipos, dentro do marco de igualdade de oportunidades, foi sendo regulada pelas administrações educativas em momentos e procedimentos variados e com níveis de concretização também diferentes, bem como leis orgânicas ou por meio de legislações autônomas em regiões espanholas. Na maioria dos textos tem-se um macro comum que se vem entendendo como uma carência significativa: a identificação e valorização das necessidades educativas específicas dos alunos com altas capacidades, assim como garantir respostas educativas integrais com as medidas educativas necessárias.

A hipótese para que 30% das teses busquem como tema de pesquisa a identificação da alta capacidade pode vir ao encontro às legislações espanholas, que que pontuam como marco comum a necessidade de identificar e valorizar ações voltadas a alta capacidade o que pode demandar o interesse em pesquisas.

Também, o tema professores teve abordagem significativa. Para Genovard, Gotzens, Badia e Dezcallar (2010), essa preocupação com os professores de alunos com altas capacidades surge porque os alunos possuem características particulares, cabendo se perguntar como são ou deveriam ser os docentes desses alunos para atender e potencializar esses estudantes. Esses autores pontuam:

El mejor profesor para alumnos con altas habilidades será el que los guíe certeramente a la consecución de los aprendizajes deseados. Sin duda se trata de una afirmación totalmente inespecífica, pero imprescindible para no

perder de vista la realidad que nos ocupa (Genovard et al., 2010, p. 23).

Pressupõe-se, que os temas buscados inferem demandas do contexto espanhol, uma realidade diversificada, com temas amplos o que demonstra interesse na área com produção de conhecimento e proposições para novos estudos.

No entanto, como pode ser observado, a base pesquisada não trouxe subsídio para discussões dentro da temática altas capacidades e vulnerabilidade social, mesmo entendendo que a alta capacidade está presente em todos os meios sociais, camadas pobres, no marginalizado, na pessoa em situação de rua ou autores de atos infracionais, entre outros. Assim, traz-se a título de subsidiar a discussão, um paralelo com uma pesquisa de Chacon e Martins (2014) que realizaram um levantamento na base de dados brasileira, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para a área das altas capacidades, no período de 1987 a 2011 que resultou em 109 (cento e nove) produções entre teses e dissertações defendidas. Apesar de não destacar nas suas categorias alta capacidade e vulnerabilidade social, na busca mais refinada foram encontrados 6 (seis) trabalhos relacionados ao assunto. Ressalta-se que as seis investigações encontradas foram nível de mestrado.

No contexto das altas capacidades e vulnerabilidade social, foram as seguintes dissertações: Assis (1995) e Chagas (2003) que tiveram como sujeitos de pesquisa camadas populares e níveis sociais desfavorecidos; Silva (2005), Perin (2008) e Peripolli (2010) que evidenciaram como pessoas reclusas, autores de atos infracionais e problemas com a lei; e, finalmente, Cardoso (2009) investigou população em situação de vulnerabilidade nas ruas.

Destaca-se que quatro dissertações (Assis, 1995; Cardoso, 2009; Perin, 2008; Silva, 2005) objetivaram identificar sujeitos com alta capacidade em diferentes contextos de vulnerabilidade social. A dissertação de Chagas (2003) comparou as características familiares de pessoas com altas habilidades e a dissertação de Peripolli (2010) estudou a criatividade em pessoas já identificadas com altas capacidades.

Notou-se, ainda, que embora apenas 5,5% das teses e dissertações brasileiras investigadas se referirem ao público aqui investigado, as produções encontradas, de maneira geral, evidenciaram a existência de altas capacidades em pessoas em vulnerabilidade social, o que justifica que esse

público existe em todos os estratos sociais e em diversas situações. Sendo assim, cabe um alerta aos educadores, que a falta de identificação das capacidades dos alunos pode prejudicar seu desenvolvimento, aumentando a vulnerabilidade social já presenciada por esses sujeitos.

Quanto à vulnerabilidade e risco pontuados nas pesquisas encontradas, Kitano e Lewis (2005), questionam: O que é necessário para sobreviver quando o lugar onde se viveu grande parte da infância foi um ambiente desfavorecido, marginalizado e quando se iniciou a vida em uma família desestruturada sem ter muitas vezes o que comer nas refeições? Que fatores compensatórios e protetores ajudaram a enfrentar os riscos e vulnerabilidade?

Nesse entendimento, Landau (2002) destaca que a relevância de se reconhecer talentos em classes sociais menos favorecidas e de se compreender o termo "culturalmente menos privilegiados" origina-se de uma combinação da baixa renda, tamanho da família e do baixo nível de instrução dos pais. Crianças nestas condições são, muitas vezes, ignoradas e seus caminhos desembocam em utilizar sua inteligência em atuações destrutivas e antissociais. Desta forma, deve-se trabalhar na educação para que os altamente capazes socialmente desprovidos, incentivando-os a brincar com a aprendizagem, a adotar valores positivos, estimular a criatividade, permitindo-os conscientização de suas habilidades e fortalecimento da autoestima.

Considerações Finais

O que se pode concluir é que apesar das teses explorarem temas diversos, bem específicos e importantes na área, a temática envolvendo altas capacidades e vulnerabilidade social ainda não é buscado para estudo nas produções apresentadas na base de dados Espanhola TESEO.

A fragilidade desta pesquisa se encontra em ter buscado apenas em uma base de dados espanhola que abarca somente teses não explorando produções de mestrado. Levanta-se a hipótese que outras bases de dados para dissertações pudessem encontrar produções sobre o tema, o que poderia gerar futuras produções.

Como parâmetro de comparação, pontua-se que pesquisa na base brasileira apresentou a existência de talentos em todas as camadas sociais

(Souza & Tassinari, 2017) independente das situações sociais ou familiares, assim, reforça-se que os talentos estão em todos os meios sociais, bastando serem identificados e apoiados para se manifestarem e se desenvolverem.

Salienta-se que, quando não identificada a alta capacidade, esta pode ser perdida ou desviada. Por isso, a importância da identificação, encaminhamento e atendimento para os públicos vulneráveis, pois, além da condição vulnerável em que estão inseridos, ocorre, também, um pré-conceito, estigma e mito quando altas capacidades se relaciona este público.

Cabe, contudo, aos pesquisadores da área, um olhar para este público que também necessita ser visto e atendido em suas necessidades, desfazendo a invisibilidade que os rodeia. Espera-se que esta pesquisa possa nortear futuros estudos.

Referências

Assis, A. L. A. (1995). *O aluno superdotado das camadas populares* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Becker, M. A. A. (2010). É possível encontrar talentos nas ruas e em instituições prisionais. Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, Anais IV Encontro Nacional do ConBraSD e IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR – Curitiba: UFPR. Recuperado de http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/Anais-VF1.pdf.

Cardoso, A. O. G. (2009). *Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidades/superdotação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas. Recuperado de: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=197685 .

Chacon, M. C. M., & Martins, B. A. (2014). A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial, 27*(49), 353-372.

Chagas, J. F. (2003). *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília.

Cupertino, C. M. B. (Org.). (2008). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. Secretaria da Educação Estudos e Normas Pedagógicas*. Centro de Apoio Pedagógico Especializado. São Paulo: FDE. Recuperado de http://www.

christinacupertino.com.br/arquivos/Altas_habilidades.pdf

España (2006). *Ley Orgánica* 2, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado: BOE: núm.106.

Ferrandíz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M., & Badía, M. M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Rev. Ele. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *13*(1), 63-74.

Genovard, C., Gotzens, C., Badía, M. M., & Dezcallar, M. T. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *Rev. Ele. Interuniversitaria de Formación del Profesorado - Alta habilidad: superdotación y talento, 13*(1), 21-31.

Guenther, Z. C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão.* Petrópolis: Vozes.

Guenther, Z. C., & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista 28*(01), 237-266.

Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, *27*, 200-205.

Landau, E. (2002). *A Coragem de Ser Superdotado.* São Paulo: Arte & Ciência.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica.* São Paulo: Atlas.

Mettrau, M. B., & Reis, H. M. M. S. (2007). Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da Educação Especial/Inclusiva. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*,*15*(57), 489-510.

Ministério da Educação [MEC] (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação.* Brasília. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf.

Monteiro, S. R. P. (2011). O marco conceitual da vulnerabilidade social. *Revista Sociedade em Debate*, *17*(2), 29-40.

Perin, E. D. (2008). *Investigando potencial para altas habilidades em jovens autores de ato infracional.* Universidade Federal do Amazonas. Recuperado de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=111450

Peripolli, A. (2010). *Criatividade: Caminho desenhante para altas habilidades/superdota-ção do adolescente em conflito com a lei.* Universidade Federal de Santa Maria. Recuperado de http://repositorio.ufsm.br/bitstream/hand-

le/1/6924/PERIPOLLI%2c%20ARLEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Silva, M. L. L. (2005). *Indicadores de altas habilidades entre os reclusos do centro de atendimento sócio-educativo no município de Santo Ângelo – RS*. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM.

Souza, A. R., & Tassinari, A. M. (2017) *Altas habilidades/superdotação em grupos de vulnerabilidade social: levantamento em bases de dados brasileira.* Anais do 2º Seminário de Altas Habilidades e 1ª Mostra do Grupo de Pesquisa para o desenvolvimento do Potencial Humano. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Recuperado de: http://anaisseminarioaltashabilidadesufscar.blogspot.com/p/edicao-atual-como-citar-seminario-de.html.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

O VALOR SOCIOECONÓMICO DA CRIATIVIDADE E A GESTÃO DE TALENTOS: PROTEÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EXCELÊNCIA

Isabel Garcez[1]

(GIELLP– CLEPUL–FLUL da Universidade de Lisboa | Portugal)

Resumo

A criatividade não é uma ideia original em economia. Esta sempre dependeu de novos produtos para responder a velhas necessidades ou criar novas. Esta realidade é determinante para as indústrias culturais e criativas, que conquistam cada vez mais a atenção de governos e empresas. Criatividade não é sinónimo de criação, e sem criação rapidamente a criatividade é reduzida ao supérfluo e inútil. A excelência e o talento estão do lado da criação e estas capacidades são muito mais raras e implicam investimentos muito mais significativos. No entanto, criatividade e criação estão intimamente ligadas e estão até frequentemente presentes nas mesmas pessoas. O gestor de talentos pertence à classe dos criativos e coexiste com o talento e a excelência dos criadores. É, assim, pertinente, questionar a importância da criatividade, do talento e da sobredotação em ambiente empresarial, nomeadamente nas indústrias culturais e criativas.

Palavras-chave: Criatividade/Criação, Excelência/Talento, Economia Criativa/ICC.

[1] Gabinete de Investigação em Edição Literária em Língua Portuguesa; isabelgarcez@campus.ul.pt

Abstract

Creativity is not an original idea in economics. Economy has always depended on new products to respond to old needs or to create new ones. This reality is decisive to cultural and creative industries, which increasingly conquer the attention of governments and corporations. Creativity is not synonymous with creation, and without creation quickly creativity is reduced to superfluous and useless. Excellence and talent are on the side of creation and these capacities are much rarer and involve much more significant investments. However, creativity and creation are intimately linked and are even often present in the same people. The talent manager belongs to the creative class and coexists with the talent and excellence of the creators. It is thus important to question the importance of creativity, talent and giftedness in a business environment, mainly in the cultural and creative industries.

Keywords: Creativity/Creation, Excellence/Talent, Creative Economy/Cultural and Creative Industries.

Introdução

A economia criativa é um conceito ainda emergente, mas a criatividade não é uma ideia original em economia, pois esta sempre dependeu de novos produtos para responder a velhas necessidades ou para criar novas. O que é diferente na economia criativa é a forma como todos os seus agentes, em todas as fases de produção, divulgação e comercialização de um produto, estão obrigados a criar mais-valias. Esta realidade é particularmente determinante no caso das indústrias culturais e criativas (ICC), as quais conquistam cada vez mais a atenção de governos e empresas. Neste contexto, torna-se necessário realçar as particularidades inerentes ao trabalho de criativos e criadores em ambiente das ICC. Nomeadamente no caso dos criadores, uma vez que é nestes que a criatividade, o talento e a excelência assumem contornos exclusivos que é necessário saber como integrar no mundo empresarial. Acresce ainda o facto de não ser raro que estes profissionais tenham características de sobredotação, uma vez que formas excecionais de talento, principalmente talento artístico, são comummente associadas a indivíduos sobredotados.

A criatividade não é sinónimo de criação, e sem criação rapidamente a criatividade é reduzida ao supérfluo e inútil. É a criação – a ideia que nasce, exclusiva, na mente do seu criador – que está na origem das restantes etapas do trabalho criativo. A excelência e o talento estão do lado da criação e estas capacidades são muito mais raras e implicam investimentos muito mais significativos. Não obstante, criatividade e criação estão intimamente ligadas e estão até frequentemente presentes nas mesmas pessoas, pois os criadores são sempre criativos, muito embora os criativos mais raramente sejam criadores. O gestor de talentos, por sua vez, pertence à classe dos criativos e coexiste com o talento e a excelência dos criadores em qualquer formato das indústrias culturais e criativas. Dificilmente um gestor de talentos pode alterar profundamente a realidade em que tanto ele como o talento que acompanha estão inseridos, mas é dele a responsabilidade de adequar a qualidade das condições existentes às características exclusivas do talento, minimizando os fatores endógenos e exógenos nocivos e otimizando os positivos.

Vivemos num mundo em que as matérias-primas mais importantes já não são o carvão e o aço, mas sim a imaginação. Numa altura em que a economia ecologicamente sustentável está na moda, é importante recordar que a inteligência humana, feita de conhecimento, informação, talento e criatividade, sempre foi e sempre será uma energia totalmente renovável e inesgotável. Esta nova abordagem tem uma profunda relação com a educação, tanto na formação de futuros consumidores de produtos da economia criativa como na formação das novas classes laborais que correspondam às exigências desta economia. Não obstante, a "ausência de oportunidades para desenvolver a criatividade em todos os jovens e especialmente nos alunos talentosos é, inegavelmente, o maior desafio da educação de superdotados" (Renzulli, 2014, p. 559), e esta ausência de oportunidades extravasa o sistema de ensino e está presente no mundo do trabalho, no qual estes talentos terão de funcionar. As indústrias culturais e criativas não são exceção, muito embora dependam diretamente dos produtos oriundos dos criadores que nelas colaboram.

Agentes e produtos das indústrias culturais e criativas (ICC)

O valor dos agentes e dos produtos das ICC decorre da relação estabelecida entre este tipo de indústria e o meio socioeconómico em que se desenvolve. Para compreendermos esta relação há que ter em conta as suas especificidades, o que é particularmente complexo no caso das ICC. Consideramos por isso, como J. Furtado, que as ICC devem ser analisados a partir da *teoria da complexidade*, que «significa variedade e variabilidade [...]. Mas significa também indeterminação [...]. Num mundo complexo, pequenas causas podem provocar grandes efeitos» (Furtado, 2009, p. 180).

No contexto das ICC, é óbvio que tudo depende do trabalho *original* de um criador, mas são muito raros os casos de obras/produtos que chegam ao seu recetor/consumidor sem nenhum tipo de media*ção*. O valor dos criadores e restantes agentes envolvidos na cadeia de produção depende diretamente do valor alcançado pelas mercadorias em que trabalham. Esse valor envolve variáveis muito complexas e é, por isso, extremamente díspar, sendo que, na maior parte das vezes, está ainda longe de corresponder ao carácter exclusivo da produção de bens culturais e criativos. Na verdade, a norma continua a ser não *ver* que «o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera» (Marx, 1996, p. 298).

Não obstante, as ICC mostraram-se particularmente resilientes durante a crise de 2008, pois «apesar dos 12% de queda vivenciados pelo comércio global, o comércio mundial de produtos e serviços criativos continuou sua expansão» (Nações Unidas, 2012, p. 22). Este bom comportamento incrementou o interesse de decisores públicos e privados pelas ICC, sendo agora imperativo «to measure the socio-economic performance of the sector» (European Commition, 2006, p. 2). A economia criativa está, portanto, de boa saúde e é, por isso, uma economia que gera emprego para diferentes classes criativas. Estes profissionais têm de ser detentores de um conhecimento intensivo e de competências específicas, sendo que este alto nível de qualificação deveria promover, em teoria, uma melhor qualidade das condições laborais nestes empregos. Na prática, raramente é o caso porque estes trabalhadores são, na sua esmagadora maioria, uma nova classe de operários, ou melhor, de intelectuais assalariados, cujos elevados níveis de formação não são compatíveis com as condições de trabalho nem com os

salários auferidos. Na maior parte dos casos, as classes criativas não fazem parte integrante da estratégia das próprias empresas e instituições e são consideradas quadros superiores meramente executivos.

O criador, enquanto primeiro elo destas quase sempre longas cadeias de criativos, e a sua obra são, em primeiro lugar, diagnosticados pelo mediador, que procura determinar, tanto o seu *atual* valor de mercado como o seu reconhecimento *futuro*. Para compreendermos um pouco melhor este processo, que não é simples, começamos por definir que o *meio cultural* se apresenta em «concentric circles, surrounded by "cultural periphery"» (Peters & Araya, 2010, p. xiii). Isto significa que os bens culturais, mesmo os que acabam por se revelar grandes sucessos comerciais, se apresentam ao mercado nas periferias que orbitam o núcleo duro, o centro das ICC. Portanto, o circuito normal destes produtos, dos seus criadores e restante cadeia de produção, promoção e comercialização começa por se situar num círculo distante da cultura instituída, passa pelos diferentes círculos até integrar o núcleo duro do meio cultural a que corresponde, ou seja, ao cânone. Em qualquer um destes círculos e ao longo de todo o percurso, estão sempre presentes «questions about shifting boundaries between culture and economics, and between art and commerce» (Hesmondhalgh & Pratt, 2004, p. 2).

Como o crescimento económico não consegue (ou não quer) afastar-se do mero carácter nocivo do lucro, é, por esse motivo, alvo de contestação cada vez mais generalizada e fundamentada. É neste quadro que surge o ideal do *decrescimento,* sendo um dos seus principais objetivos aumentar a qualidade de vida, o que também equivale a trabalhar menos. Trabalhar menos significa ter mais tempo livre e o tempo livre é uma condição necessária à «descolonização do imaginário» (Latouche, 2012, p.122). É aqui que entra a cultura, o conhecimento, maiores níveis de escolaridade e as ICC, pois o papel da arte e do artista é «insubstituível para construir uma sociedade serena de decrescimento» (Latouche, 2012, p. 143). Nesta sociedade é preciso inverter a cadeia de valor e de valorização de estilos de vida. É preciso desvalorizar a riqueza material e valorizar a ética e a felicidade. A escala para avaliar o sucesso de pessoas e sociedades tem de ser parte integrante de um movimento de verdadeira democratização do conhecimento e da riqueza. A economia não precisa de crescer, precisa de evoluir.

A relação estabelecida entre as ICC e a educação é, neste quadro de objetivos, determinante, uma vez que é desta relação que depende tanto a

formação de públicos e futuros consumidores de produtos oriundos das ICC como a formação de profissionais capazes de integrar as novas classes laborais que correspondam às novas exigências destas indústrias. As indústrias culturais e criativas «oferecem os insumos artísticos e culturais necessários ao sistema educacional para facilitar a educação dos alunos na sociedade em que vivem e, no longo prazo, para construir uma população mais culturalmente consciente» (Nações Unidas, 2012, p. 54). Assim, as ICC estão intimamente relacionadas com os níveis de literacia cultural das sociedades em que se inscrevem e desta relação depende a sustentabilidade da economia criativa. O capital cultural de uma comunidade, seja ele material ou imaterial, é algo que deve ser preservado para futuras gerações, da mesma forma que os recursos naturais e ecossistemas. Até porque o capital cultural é sempre uma forma de capital social e "economists have pointed out the benefits of a reciprocal relationship between material and social capital, and many [...] commentators have indicated that nurturing these traits must become an imperative" (Renzulli, Sands & Heilbronnor, 2018, p. 239). As ICC devem, portanto, ser a imagem de marca desta relação entre capital material e social, ou seja, para um *comércio ético* a *preços justos*. Este tipo de comércio poderá não ser compatível com um capitalismo neoliberal, mas apresenta-se cada vez mais como uma tendência que poderá ultrapassar a mera moda e passar a integrar uma *revolução* que consideramos inadiável. Se mais não for porque os custos sociais e ambientais das indústrias tradicionais são já incompatíveis com fatores de sustentabilidade exigidos pela própria sobrevivência do planeta e, por conseguinte, da humanidade.

A atual rede de competências do mediador/gestor de talentos

Uma característica do setor cultural nas últimas décadas, tanto em Portugal como na generalidade do mundo, é a «intensificação do recurso a agentes, como comissários, programadores, curadores, técnicos de marketing e outros» (Martinho, 2008, p. 13), com competências que potenciam «possibilidades e oportunidades de receção» (Martinho, 2008, p. 15). Este número crescente de figuras de intermediação é positivo, pois, em teoria, alarga a possibilidade de os criadores serem conhecidos e de as suas obras

serem tornadas públicas, ao mesmo tempo que potencia o aumento e a diversificação da oferta junto dos recetores/consumidores finais.

Estas figuras de mediação são essenciais em todas as fases de produção e comercialização dos produtos culturais e têm como funções nucleares: a *aquisição de conteúdos*, o que inclui a procura e seleção de obras, a avaliação do seu valor (intrínseco e de mercado); *o desenvolvimento dos conteúdos* (principalmente, através de *developmental editing*); *o desenvolvimento e produção da obra*, o que significa ter uma palavra a dizer quanto à forma e à imagem do produto final; a *gestão do projeto*, que consiste em equilibrar custos e receitas; o *marketing*, pois muito do marketing é da responsabilidade do mediador; as *vendas*, uma vez que as obras resultam em bens transacionáveis; o *serviço pós-venda,* ou o apoio ao consumidor; e *outras fontes de rendimento*, seja através de vendas de direitos ou angariação de apoios à produção e à promoção. De realçar que o relevo destas figuras de mediação também advém do facto de as ICC serem um tipo de indústria particularmente competitivo, onde só sobrevive quem for capaz de manter um filão contínuo e rico de criadores e criações. Mas, como é particularmente difícil e dispendioso trabalhar com um criador novo, muitos procuram esquivar-se deste desproporcionado investimento de tempo e dinheiro (basta dizer que muito raramente um criador novo é reconhecido pela crítica logo no início da sua carreira).

O mundo dos produtos culturais é pleno de «lutas permanentes entre os detentores de capital específico e aqueles que ainda estão desprovidos dele» (Bourdieu, 2010, p. 148). Estes últimos são os que ainda não conquistaram a legitimidade que lhes confere o direito de participar ativamente no mercado do capital simbólico, mas são também os que promovem a oferta de novas obras, impulsionando a mudança nas *relações de força simbólicas*, as quais resultarão numa nova hierarquia de géneros, de correntes ou de criadores. O mercado da cultura não é igual ao dos produtos meramente comerciais, pois os bens culturais «são acessíveis apenas aos consumidores dotados da disposição e da competência que são a condição necessária de sua apreciação» (Bourdieu, 2010, p. 169). Para que os consumidores sejam *culturalmente conscientes*, tanto a escola como as ICC devem assumir um lugar estratégico, porque uma e outras formam as competências para apreciar uma obra de arte e delimitam «o que merece ser transmitido e reconhecido e o que não merece» (Bourdieu, 2010, p. 169).

Estas listas de obras que mereceram a atenção das ICC, porque as tornaram públicas, e a da escola, porque as considera passíveis de veicular os valores culturais e sociais que considera deverem ser transmitidos às novas gerações, não é estanque e permite a entrada de novas obras. Muito embora o processo seja tendencialmente muito lento, o trabalho dos mediadores, numa primeira fase, e, posteriormente, o da crítica e da escola não é ignorado, e estas listas crescem, decrescem e alteram-se; ou seja, evoluem.

Os mediadores que trabalham com os novos talentos, cujas obras impulsionam esta evolução, são os chamados *descobridores*, críticos de vanguarda que «devem participar das trocas de atestado de carisma que com frequência fazem deles os porta-vozes, por vezes os empresários dos artistas e de sua arte» (Bourdieu, 2010, p. 169). O risco da atuação destes *descobridores* é elevado porque, em primeiro lugar, não é fácil identificar o que é uma obra inovadora nem a sua qualidade artística. Em segundo lugar, mesmo que este mediador-descobridor seja como tal reconhecido pelos seus pares e, portanto, a sua apreciação seja, também ela, considerada como válida, é, ainda assim, particularmente difícil conquistar o reconhecimento por parte das instituições de cúpula dos respetivos campos artísticos.

Assim é porque uma obra de arte inovadora contraria sempre as categorias de perceção e de apreciação tradicionais, representadas pelos criadores e obras que marcam as respetivas épocas e que procuram a manutenção da sua supremacia, ou seja, o cânone. Sabemos que «cânone e canonização implicam sempre a produção e transmissão de juízos de valor, ''clássico'', ''obra-prima'', ''génio''» (Duarte, 2006, p. 36). Uma nova obra de arte é, portanto, colocada em interação com estas obras já canonizadas, assim como com o sistema no seu todo. Nessa interação, a obra nova realiza a «desfamiliarização, como uma necessidade, intrínseca ao sistema, de inovação» (Duarte, 2006, p. 38). E esta desfamiliarização precisa de categorias de perceção e apreciação novas, que rompam com os valores estéticos instalados e experimentem novas conceções do belo. O resultado deste jogo de forças representa sempre a entrada de novos atores no campo, sejam eles criadores ou mediadores, e muitas vezes uma forçada saída de atores antigos.

A constituição destes *lugares de singularidade* que cada agente consegue ou não impor, compreende a variedade das disposições culturais, ou

seja, depende dos modos de criação, mediação e de receção das obras. Estes espaços, aparentemente autónomos, funcionam em rede e tudo se determina, afinal, em torno de quem tem maior autoridade ou legitimidade, porque só esses permitem os deslocamentos, as ruturas e as transformações na história da arte. Para compreendermos esta rede, apelamos ao conceito de *habitus*, tal como é defendido por P. Bourdieu, ou seja, um conjunto de disposições profundamente incorporadas, nem sempre conscientes ou objetivas, que formam (in)voluntariamente os indivíduos, e são formadas por eles, pela expressão de comportamentos e de correntes de pensamento.

Um mediador das ICC tem de estar ao serviço dos que justificam a sua existência – os criadores e os recetores – e a sua posição no meio deve ser sempre o mais discreta possível. É a partir da sombra que o mediador deve gerir os talentos com quem trabalha, por um lado, e a forma de tornar a experiência dos recetores o melhor possível, por outro. Dessa sombra, o mediador/gestor de talentos deverá apenas sair, e sempre fugazmente, para assumir a responsabilidade de tudo o que não correu da melhor forma. Seja perante o criador, o recetor ou até perante o mercado, o mediador terá a largura de costas que for necessário ter, mesmo que o criador o esqueça, o recetor o ignore e o mercado, as mais das vezes, lhe reconheça o valor correspondente à sombra que é e nunca à luz que permite existir.

Não obstante na sombra, o mediador tem um papel *insubstituível* porque possui a perspetiva mais completa acerca de tudo o que envolve o desenvolvimento da obra e da carreira de um criador. A este papel, escolhemos chamar *developmental editing*, um conceito anglo-saxónico desenvolvido no sector dos livros, mas que facilmente se compreende que possa ser transposto para qualquer campo do saber e da arte, que busque um ambiente de excelência. O *developmental editing* desenvolve-se segundo um conjunto de 12 regras, enumeradas por Norton (2009, pp. 5-7), das quais selecionamos as seguintes: 1) Ser realista – definir o objetivo mais ambicioso entre os que são possíveis alcançar, o *ponto máximo*; 2) Fazer um plano – que deverá contemplar uma série de imprevistos que todos os projetos podem ter; 3) Definir a logística, tanto física como humana – explicitar quem, como e onde vai fazer o quê, quando e em que ordem; 4) Agir com entusiasmo, não aceitando projetos que não despertam verdadeiro interesse, porque é certo que todos os envolvidos terão momentos de desinte-

resse ou frustração; 9) Ser sincero – este mediador/gestor de talentos será o *freio* nos momentos de *delírio* em que o criador inevitavelmente tropeça; 10) *Escutar* ativamente – os criadores precisam de saber que estão a ser exaustivamente compreendidos; 11) Brainstorming conjunto – todas as decisões-chave acerca de uma obra e de uma carreira deverão a ser ancoradas na discussão. Com base neste conjunto necessariamente simplista de regras, o criador pode ver no seu *gestor* alguém com quem pode partilhar as suas dúvidas mais ingénuas ou os seus medos mais primitivos, sabendo que ele não concordará necessariamente com tudo e que vai confrontar cada decisão sua com uma análise de causa-efeito exaustiva.

Retomando a próxima relação entre as ICC e a educação, é possível defender que, tanto o gestor de talentos como o educador são componentes-chave, principalmente na relação com os criadores que, reforçamos, são aqui considerados *talentos*, pessoas detentoras de características associadas à sobredotação. Até porque deles depende grande parte da criação de um ambiente motivacional adequado, o que é um "fator determinante para o desenvolvimento e a expressão da sobredotação e de qualquer talento" (Rocha et al., 2017, p. 26). Cada agente das ICC, assim como os restantes elementos da sociedade que estabelecem uma relação com indivíduos de exceção, influencia e é influenciado pelo restante ambiente de trabalho que o rodeia e da instituição em que se inscreve. No primeiro caso, a obra resultante do trabalho de todos dependerá da especificidade de cada obra, naturalmente, mas também da forma como todos se posicionam perante essa especificidade. No segundo caso, o talento do futuro resultará do acompanhamento que teve ao longo das diferentes etapas escolares. Todo o ambiente que envolve um criador e a sua obra é determinante, tanto para a qualidade do produto propriamente dito como também para o nível de satisfação de criadores e recetores. O mediador/gestor de talentos, assim como o educador, é o principal responsável pelo clima vivido por essa ampla rede de agentes, sendo certo que os resultados são compatíveis com os níveis de satisfação de todos.

Por muito que talento e gestor de talentos procurem ter uma relação equilibrada, o certo é que é o segundo quem está ao serviço do primeiro. Por dever profissional, naturalmente, mas também devido ao respeito que o criador merece sentir por parte de toda a sociedade – nem mais nem menos. No fundo, a este gestor é pedido que represente a gratidão que toda a

sociedade deveria ter pelos seus talentos. Ser gestor de talentos é também acompanhar a definição de estratégias de desenvolvimento da carreira de um talento. Sabemos que não basta uma obra ter qualidade para que o seu criador obtenha o reconhecimento do meio. O seu percurso precisa de mais do que um trabalho de marketing, precisa de um acompanhamento permanente do seu gestor e precisa também que esse acompanhamento tenha contornos exclusivos, pois o que "é benéfico para a imposição de uma obra e do seu autor pode não ser benéfico noutro caso. Também na gestão de uma carreira [...] é preciso uma abordagem à medida" (Garcez, 2017, p. 173). Uma abordagem estilo pronto-a-vestir não se adequa à mediação em arte, mesmo não podendo isolar-se – nem talentos nem gestores – da realidade em que estão inseridos. Tomando as palavras de Pomar (2011, p. 87), gerir talentos implica sempre a presença de fatores internos e externos. Entre os fatores internos, destacam-se o medo do fracasso ou do êxito, o perfeccionismo ou uma deturpada autoimagem. Quanto aos fatores externos, sobressaem as pressões resultantes das expectativas, que apelam a bons níveis de autocontrolo e autoconhecimento, ferramentas determinantes para obter uma boa performance e alcançar ambiciosos objetivos.

Numa economia do conhecimento, como é a nossa, os talentos têm direito a ambientes de trabalho também eles de excelência, isto é, ambientes que se adaptem ao ritmo de trabalho e às necessidades particulares que talento e cada uma das suas obras exigem. Procuram também, inevitavelmente, contextos que lhes possibilitem oportunidades de crescimento e recompensas adequadas. O sucesso de uma empresa das ICC, por sua vez, só se torna uma realidade quando há a adequação de esforços e competências às necessidades particulares dos talentos com que trabalham.

Pelo exposto, a gestão de talentos aqui tratada tem fortes semelhanças com o tipo de acompanhamento a dar a um aluno sobredotado e às medidas educativas previstas para tal. Mesmo porque a escola está na primeira linha da identificação e orientação/gestão do talento. Num e noutro contextos, questões como «(i) aceleração escolar, (ii) programas de enriquecimento e (iii) agrupamento dos alunos com tais caraterísticas» (Window & Salgado, 2013, p. 3063) encontram eco nas competências reservadas ao mediador enquanto gestor de talentos. Também este deverá apresentar objetivos cada vez mais exigentes e ambiciosos, suscitar novas linhas de ação e incentivar o jogo de espelhos com a obra dos seus pares, possibili-

tando diagnosticar fraquezas ou sedimentar forças. É preciso, no entanto, ter em consideração que «não existe uma única fórmula que possa ser usada com eficácia para todos» (Window & Salgado, 2013, p. 3064). Assim, é tarefa do gestor encontrar as formas adequadas a cada um dos talentos com quem trabalha.

A criatividade é algo inerente ao Homem e os processos criativos não se restringem à arte. Consideramos, no entanto, que as várias formas de criatividade se identificam mais com um agir integrado no quotidiano, enquanto a criação artística implicará entendimentos mais profundos desse agir criativo que não se restringem aos desafios desse quotidiano, antes os constrói através da revelação de mundos ainda não vividos. Tanto a criatividade como a criação têm um lugar privilegiado das atuais sociedades, pois delas depende a «interligação eficaz de vários níveis de serviços empreendedores e inovadores, para trazer a criatividade para o mercado» (Comissão Europeia, 2010, p. 8). Também Dewey (2010) não afasta o criador da sociedade em que está inserido, e afirma mesmo que o artista pensa o que o envolve de uma maneira tão atenta quanto o cientista ou o filósofo, sendo a reflexão artística uma das «modalidades mais exigentes do pensamento» (p. 124).

Conclusões

A economia, mesmo a criativa, vive sob o jugo do sucesso, mas este sucesso nem sempre é imediato e muitas apostas resultam em fracassos, tanto de *casting* quanto de *coaching*. No entanto, o medo do fracasso nunca poderá ser desculpa para deturpar a máxima que deverá nortear qualquer trabalho com arte: o criador, o artista poderá ser ajudado, acompanhado e até orientado, mas nunca manipulado. O risco é grande porque o trabalho de um gestor de talentos é necessariamente o trabalho de um líder, mas esse líder deve saber que a sua liderança tem exatamente o tamanho da satisfação do talento e da equipa com quem trabalha. A sua principal vitória é servir aqueles com quem trabalha e possibilitar que uma dada obra de arte tenha impacte considerável no recetor. Uma obra de arte pode enriquecer a perspetiva que cada pessoa tem do mundo, mas pode igualmente, através e a partir dela, desenvolver novos artistas, novos talentos que virão a renovar e/ou a substituir os já existentes.

A arte é, desde os seus primórdios, o que liberta o Homem das vias únicas, o que dá profundidade a uma paisagem social já conhecida, o que renova caminhos velhos e constrói novos. Seja do ponto de vista da criação ou da receção, a relação entre a arte e a sociedade é espacial, porque reflete o ambiente em que criador e recetor se movem, e temporal, pois a obra de arte permite fazer um resumo de todo o seu passado. Este resumo do passado, que é também reflexo do presente, é de tal forma claro, que a obra de arte é capaz de «converter materiais que gaguejem ou emudeçam na experiência comum de veículos eloquentes» (Dewey, 2010, p. 403).

Não é fácil ser-se gestor de talentos, até porque persiste a ideia de que os dotes da criação, e também os da criatividade, são inatos e que, portanto, implicam pouco ou nenhum esforço, ou ainda porque as "atitudes perante os mais capazes parecem, em alguns momentos, ecoar ideias historicamente veiculadas sobre as origens de algum modo sobrenaturais dos talentos" (Guedes, Almada & Bahia, 2018, p. 180). Todavia, a nota positiva com que temos de fechar todos os nossos dias laborais e todos os contactos que temos com os criadores/talentos, reflete-se em G. Rodari e na sua *Gramática da Fantasia*:

« Se uma sociedade assente no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisar de meios-homens – fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade – quer dizer que está malfeita e que temos de mudá-la. » (Rodari, 2006, p. 196)

Referências

Bourdieu, P. (2010). *As Regras da Arte. Génese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.

Comissão Europeia (2010). *Livro Verde: Realizar o potencial das indústrias culturais e criativas*. Retirado de http://addict.pt.

Dewey, J. (2010). *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

Duarte, J. (2006). *A Lição do Cânone. Uma reflexão dos estudos literários*. Lisboa: Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa e Edições Colibri.

European Commition (2006, outubro). *The Economy of Culture in Europe*. Retirado de http://www.keanet.eu/ecoculture/executive_summary_en.pdf

Furtado, J. (2009). *A Edição de Livros e a Gestão Estratégica*. Lisboa: Booktailors.

Garcez, I. (2017). *O papel da edição literária no mercado da cultura*. Retirado de http://hdl.handle.net/10451/29693.

Guedes, D., Almada, C., & Bahia, S. (2018). (Re)conhecer as altas capacidades: diálogo entre a Psicologia e a Medicina. *Sobredotação*, *15*(2), 179–195.

Hesmondhalgh, D., & Pratt, A. (2004). Cultural industries and cultural policy. *International Journal of Cultural Policy*, *11*(1). 1–14.

Latouche, S. (2012). *Pequeno Tratado do Decrescimento Sereno*. Lisboa: Edições 70.

Martinho, T. (2008). *Agentes e profissões culturais. Balanço de um levantamento bibliográfico*. Retirado de http://cies.iscte-iul.pt.

Marx, K. (1996). *O Capital*. São Paulo: Editora Nova Cultural Lda. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I.

Nações Unidas (2012). *Relatório das Nações Unidas de Economia Criativa 2010: Economia criativa, uma opção de desenvolvimento*. Brasília: Secretaria da Economia Criativa/Minc.; São Paulo: Itaú Cultural.

Norton, S. 2009. *Developmental Editing*. Chicago: The University of Chicago Press.

Peters, M., & Araya, D. (2010). *Education in the creative economy knowledge and learning in the age of innovation*. Londres: Peter Lang.

Pomar, C. (2011). Una perspectiva integral de la superdotación. *Sobredotação, 12*, 82–92.

Renzulli, J. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente

para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, *27*(50), 539–562.

Renzulli, J., Sands, M., & Heilbronnor, N. (2018). Operation Houndstooth: A positive perspective on developing social intelligence. *Sobredotação*, *15*(2), 209–243.

Rocha, A., Almeida, A. I. S., Palhares, C., Oliveira, E. P., Fonseca, H., Almeida, L. S., ... & Bahia, S. (2017). *Guia para Professores e Educadores. Altas capacidades e sobredotação*. ANEIS. Retirado de https://www.aneis.org/wp-content/uploads/2017/05/guia_aneis.pdf

Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia. Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Caminho.

Window, P., & Salgado, A. M. (2013). *Papel do professor na identificação e acompanhamento de crianças sobredotadas.* Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

O ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM SOBREDOTAÇÃO EM SÃO PAULO: O PAPEL DOS GESTORES

Eliane Morais de Jesus Mani[1] & Rosemeire de Araújo Rangni[2]

(Universidade Federal de São Carlos | Brasil)

Resumo

Este estudo investigou o conhecimento de uma equipe de gestores de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo sobre o conceito, as formas de identificação e oferta de atendimento educacional especializado para alunos sobredotados. No cenário educacional brasileiro o respaldo legal garante aos estudantes com sobredotação direitos educacionais, em uma perspectiva inclusiva. Todavia, são escassos os esforços para identificação e atendimento dessa parcela de alunos nas salas de aula, implicando em uma condição de invisibilidade e descaso. O estudo em tela pautou-se em uma pesquisa do tipo exploratória descritiva. Participaram da pesquisa vinte e dois gestores educacionais. Os dados obtidos mostraram que estes possuíam clareza sobre conceitos a respeito da sobredotação. Ainda, notou-se a valorização sobre os aspectos cognitivos acadêmicos, em detrimento de outros elementos potenciais do ser humano. Os

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. Email: elianemjmani@gmail.com

[2] Professora Adjunta, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. Email: rose.rangni@uol.com.br

pesquisados demonstraram saber da existência desses alunos na rede de ensino, mas os mesmos não tinham clareza sobre como identificar e garantir um percurso educacional de qualidade para os sobredotados, inferindo-se a razão da falta de atendimentos para estes alunos. Em suma, destacou-se no estudo que a escola está distante de ser inclusiva para todos os alunos, uma vez que as ações mais expressivas da inclusão escolar focalizam apenas os déficits de seus alunos, sem fortalecer os potenciais, nem mesmo daqueles que os possuem em nível elevado, tornando-os invisíveis na massificação de currículos e práticas inflexíveis nas salas de aula.

Palavras chaves: Sobredotação; Atendimento Educacional Especializado; Gestão Educacional.

Abstract

The study investigated the knowledge of the school managers of Education Department in São Paulo inland about the concept, identification process, and specialized service for gifted. Besides the educational rights for those students, the efforts are little to identify them and offer services for them, causing for them the invisibility condition at schools. The study was Exploratory and Descriptive. Twenty and two education managers participated of the research. The results showed that que they knew concepts about giftedness. It was observed still the valorization about academic aspects of the students as addition the others human potentials. Also, they showed to know there are gifted at the education network, but they didn't have clarity how identify them and guarantee their educational quality. In conclusion, it was brought out that the schools are far from the inclusion for all students, since the actions more expressive of school inclusion pointed out only the difficulties of the students without strength the potentials in addition those ones who have the high level, becoming them invisible in the massive curricula and in the inflexible practices at classrooms.

Keywords: Giftedness, Education management, Educational Specialized Service.

Introdução

O movimento de inclusão educacional e social implica em acesso de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, considerando o potencial individual de cada estudante. Tal premissa se coaduna com os propósitos das políticas públicas que fomentam nas últimas décadas a universalização da Educação no Brasil, cujo mote, alinhado às metas internacionais, se sobrepõe à mera viabilização de matrículas para todos os alunos em escolas regulares, visando, portanto, a permanência e aprendizagem desses, o que demanda esforços no sentido de garantir um ensino de qualidade nas salas de aula.

Desde a década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) são inúmeras as transformações que têm ocorrido no cenário educacional brasileiro, entre as quais a garantia do atendimento educacional especializado para atender as necessidades educacionais especiais dos estudantes sobredotados[3] (Ministério da Educação, 1996).

No que diz respeito à sobredotação, cumpre perceber até que ponto as mudanças ocorridas, no período referido, se traduz em efetiva visibilidade dessa população escolar, sobretudo, quanto à identificação e atendimento educacional especializado (AEE).

Neste sentido, confere-se à gestão educacional um importante papel quanto a modificação de uma realidade de parcos movimentos em prol dos estudantes sobredotados, uma vez que são estes os agentes líderes que devem motivar as equipes escolares a transpor as políticas públicas em ações inclusivas, com equidade para todos os alunos.

Esta pesquisa compreende o recorte de uma dissertação, defendida no ano de 2015, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

[3] 1. O termo utilizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) é Altas Habilidades ou Superdotação.

Realidade escolar e a sobredotação

Os estudantes sobredotados compreendem uma parcela significativa da população escolar, visto que em literatura pertinente são destacados entre 5% e 10% do total da composição populacional mundial (Gagné, 2008). Ainda, historicamente são apontados interesse, curiosidade e admiração sobre o potencial elevado da capacidade humana, em campos diversos do desenvolvimento, entre os quais: intelectual, acadêmico, criativo, artístico, de liderança e psicomotricidade, conforme se destaca na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008). A democratização de ensino requer profundas modificações na estrutura, organização e funcionamento da educação básica no país, as quais se referendam, para além da frequência, por igualdade de acesso ao currículo, equidade nos processos de ensino e aprendizagem, abordagens metodológicas, práticas educacionais e avaliações condizentes com as singularidades dos alunos, sejam em uma perspectiva complementar ou suplementar, atendendo a necessidade de respostas educativas para cada educando, incluindo a suplementação para aqueles que apresentam comportamentos indicativos de sobredotação.

Nesta seara, são ressaltados inúmeros impasses da escola para identificar e garantir a legalidade de inclusão escolar aos alunos sobredotados, em razão, especialmente, da valorização das capacidades acadêmicas, em detrimento a outras áreas de desenvolvimento do potencial dos estudantes (Gagné, 2008; Virgolim & Konkiewitz, 2014), bem como mitos que permeiam o ideário sobre estas pessoas, entre outros fatores como a ausência de formação docente e de ações no âmbito da gestão escolar voltadas para a área da sobredotação.

Após a LDBEN (Ministério da Educação, 1996), a gestão educacional e escolar foi redirecionada para um modelo democrático e participativo, ampliando e remodelando as dimensões de atuação do gestor, sobretudo, quanto a responsabilidade e o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos. Nessa direção, o Plano Nacional de Educação (PNE), destinou como uma de suas metas, assegurar, dentro do período de dois anos, a efetivação da gestão democrática, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho, considerando um rol de oito estratégias para alcançar melhorias no campo da educação (Ministério da Educação, 2014).

Insta refletirmos que, para além da obrigatoriedade e formação profissional, cabe aos gestores educacionais, no âmbito da educação básica, imbuídos na função política, social, cultural e educacional, desenvolver e consolidar propósitos comprometidos com a cidadania por meio da formação escolar, ainda, com os diferenciados perfis do alunado, favorecendo toda forma de autonomia pessoal e emancipatória frente ao conhecimento e a educação para a vida.

Gestão Democrática e Participativa: uma perspectiva inclusiva

A gestão democrática é entendida como o princípio orientador dos processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Ministério da Educação, 2013).

É indubitável que garantir acesso de matrícula para todos os alunos representa um grande salto na história da Educação brasileira e um desafio, porém os propósitos inclusivos não se findam com a ação de matricular o aluno meramente, uma vez que o direito de estar presente em uma sala de aula implica em aprendizagem e participação coletiva nas atividades escolares. Desta feita, o desafio em tela somente se torna real quando há empenho da gestão educacional na liderança e propositura de encaminhamentos para viabilizar o trabalho da equipe escolar, racionalizando ações quanto à operacionalização do direito à prática com os alunos. Em poucas palavras, isso significa transpor o que é regulamentado legalmente para o dia a dia, por meio de ações, com sinergia e postura inclusiva.

Assim, para além de um ponto de vista puramente otimista e de mudanças superficiais, a dimensão das transformações necessárias para modificar o papel da gestão escolar passa por uma ressignificação do próprio sistema educacional brasileiro, bem como de conceitos e paradigmas adotados, oportunizando uma nova forma de conceber as relações humanas para a tomada de decisões e ações administrativas e pedagógicas, por meio do estabelecimento de uma orientação pautada em princípios democráticos e participativos (Lück, 2010).

Conforme expresso por Lück (2010), a gestão democrática e participativa deve ser orientada pela efetividade, cujo entendimento compreende a

realização de objetivos avançados, de acordo com as necessidades de transformação sócio-econômico-cultural, desenvolvimento criativo, fortalecido por competências humanas, por meio da dinamização e sinergia organizada, empregando os recursos mais diversos para alcançar o êxito desejado.

A opinião, interesses e expectativas de professores, alunos, família, gestores, entre outros envolvidos no ambiente escolar, fundamentam a visão de Educação e seus problemas correlatos, determinando valores e posturas frente à disposição para aderir a novas propostas e mudanças (Paro, 2007).

Para tanto, há que haver liderança da gestão educacional, em âmbito centralizado e descentralizado, na base de hierarquia de gestores, com vistas ao rompimento de barreiras administrativas e atitudinais, rumo às práticas transformadoras significativas, direcionando a equipe às ações necessárias para oferecer a qualidade no campo educacional, com criatividade, inovação, capacidade de resolução de problemas, em uma constante de realizações.

Rede de Ensino Estadual de São Paulo e o Atendimento à Sobredotação

A rede estadual de ensino paulista se caracteriza como a maior malha estudantil brasileira, com cerca de 5.300 unidades escolares, aproximadamente 230 mil professores e mais de quatro milhões de alunos. Ainda, essa rede possui 91 Diretorias de Ensino, responsáveis pelo gerenciamento e funcionalidade dos sistemas educacionais, de acordo com o site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

Atualmente a SEE-SP disponibiliza o AEE, por meio de Sala de Recursos, Atendimento Itinerante, e Classe Regida por Professor Especializado. Estes serviços possuem critérios específicos para funcionamento e destinação do aluno atendido, entre os quais aqueles que apresentam sobredotação. A diretoria de ensino pesquisada possui, entre as escolas de atuação, o AEE para as áreas: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, transtornos globais do desenvolvimento e, sobredotação. Esses serviços estão alocados em algumas unidades escolares, de modo que os alunos atendidos não necessariamente são oriundos da escola de origem da sala de aula comum.

Um breve levantamento de dados, nessa rede de ensino, sobre como se dispõe a identificação dessa parcela de alunos, considerando o ingresso de

matrículas de alunos identificados com sobredotação na rede estadual paulista, no período de 2000 a 2014, denotou uma quantidade de 2.326 alunos. Esses números revelaram que há um descompasso entre a estimativa da literatura, quanto ao percentual esperado de alunos identificados com sobredotação, em um período de 14 anos nesta rede ensino, evidenciando que há necessidade de maiores investimentos em ações junto aos alunos sobredotados no Estado de São Paulo para garantir os direitos educacionais relativos aos seus potenciais.

Gestores da Rede Estadual: os sujeitos da pesquisa e a coleta de dados

Nesse estudo são caracterizados como gestores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo: Dirigente Regional de Ensino, Supervisor de Ensino e Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP).

Foram convidados a participar da pesquisa a Dirigente Regional de uma Diretoria de Ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, situada no interior do estado, todos os Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógicos da mesma Diretoria. Vale apontar que a equipe de gestão educacional da Diretoria de Ensino pesquisada contava, por ocasião da coleta de dados, com um total de: 1 Dirigente de Ensino; 24 Supervisores de Ensino; e, 21 Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico, totalizando 46 profissionais.

A amostra reuniu um total de 22 participantes da pesquisa, ou seja, 47,74% do total, distribuídos da seguinte forma: a) Dirigente de Ensino – 1 participante; b) Supervisor de Ensino – 10 participantes; e, c) Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico – 11 participantes.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, construído à luz da literatura especializada da área da sobredotação. De acordo com Vilelas (2009, p. 287) "os questionários são instrumentos de registro escritos e planejados para pesquisar dados de sujeitos, através de questões, a respeito de conhecimentos, atitudes, crenças e sentimentos".

O questionário foi constituído por dois blocos distintos, os quais: A – caracterização do gestor e B – questões sobre o tema, este último contendo 11 questões, entre elas questões abertas e fechadas.

A coleta de dados foi realizada na própria diretoria de ensino, em contato

direto com os participantes que aceitaram contribuir com o estudo. Os dados coletados por meio da parte B dos questionários, com questões sobre a temática da sobredotação, foram tratados por análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977), que aponta essa técnica como um conjunto de instrumentos metodológicos, os quais se aplicam a discursos diversificados, e se aperfeiçoam constantemente.

Resultados e Discussão

Perfil formativo e carreira dos participantes

Quanto à formação dos participantes destaca-se que 40,86% dos gestores tem mais de um curso em nível de graduação, ainda 63,56% desses tem formação em Pedagogia.

Com relação à formação em nível de especialização, entre os participantes 77,18% dos respondentes possuem especialização, sendo entre os quais: 59,02% possuem um curso, 9,08% dois cursos, e 9,08% três cursos. Destaca-se, todavia, que 22,07% não cursaram especialização. Quanto à formação em nível de mestrado, 54,48% dos respondentes a possuem.

Observa-se que em relação à formação geral os gestores pesquisados possuem um nível adequado, inclusive com especialização específica para a área da gestão educacional.

Em relação ao tempo de atuação na rede estadual, as respostas dadas pelos participantes apontaram que: 36,32% estão na rede estadual entre cinco e dez anos; 18,16% atuam nessa rede entre onze e quinze anos; 18,16% atuam entre dezesseis e vinte anos; 4,54% atuam por um período entre vinte e um e vinte e cinco anos; e, 22,7% estão na rede estadual por um período maior que vinte e cinco anos. Já a atuação dos participantes na área da gestão educacional, resultou que: 27,24% atuam nessa área por um período menor que cinco anos; outros 31,78% estão na gestão por um período entre cinco e dez anos. Também, 27,24% atuam por um período entre onze e quinze anos; ainda, 9,08% por um período entre dezesseis e vinte anos; e, 4,54% atuam na área da gestão há mais de vinte e um anos.

Identificou-se nos dados obtidos que a maior parcela dos participantes possui experiência profissional somente na rede estadual de ensino de São

Paulo, e, 27,24% atuam em condição de dupla jornada de trabalho, conciliando o cargo na área da gestão educacional com outras atividades no campo da Educação.

A apresentação do perfil dos participantes permitiu uma ampla visão sobre a formação e a experiência profissional dos gestores, desse modo, inferiu-se, que, de modo geral, os gestores obtiveram uma formação adequada aos cargos que ocupam, em especial, a formação específica na área da gestão educacional. Ainda, com relação à experiência, sobretudo, em relação à vivência dentro da escola, na docência, se configura como um importante fator que tem influenciado a prática do gestor, por conhecer a realidade da diversidade existente nas salas de aula.

Sobredotados: onde estão estes alunos?

Os dados coletados na segunda parte da pesquisa foram organizados em categorias temáticas abordando o papel dos gestores educacionais frente à efetivação das políticas públicas para os alunos com sobredotação, no âmbito de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo. Com base em Minayo, Deslandes e Gomes (2015), o material analisado foi decomposto em partes, as quais foram distribuídas em categorias, procedendo, na sequência, uma descrição do resultado da categorização, ou seja, a exposição dos achados na análise, e inferências dos resultados, interpretando-os conforme o percurso teórico adotado.

Assim, os resultados apresentados nessa seção estão organizados em quatro categorias, as quais são apresentadas nos itens a seguir.

Categoria definição e identificação

Nessa categoria buscou-se apresentar como os gestores pesquisados definiam o aluno com sobredotação. Se estes possuíam conhecimento sobre essa parcela de alunos nas unidades escolares estaduais dessa Diretoria de Ensino, e, ainda quais as ações que têm sido desenvolvidas para atender as necessidades educacionais dos alunos sobredotados no âmbito dessa Diretoria.

Os dados obtidos na pesquisa revelaram que os participantes possuíam noção adequada a respeito da definição sobre a sobredotação, muito em-

bora, vale considerar que as respostas denotaram valorização dos aspectos cognitivos.

Ao responderem sobre se eles têm conhecimento da existência de alunos com sobredotação em escolas estaduais da Diretoria pesquisada, 72,64% dos respondentes afirmaram positivamente, e 27,24% mencionaram não ter esse conhecimento.

O processo de identificação é um dos fatores mais importantes a se considerar para que haja a ampliação de serviços educacionais para atender as necessidades educacionais dessa parcela de alunos (Brancher & Freitas, 2011). Nesta pesquisa a maioria dos gestores participantes afirmaram ter conhecimento da existência de alunos com sobredotação, o que nos levou a inferir que este é um passo fundamental para o desenvolvimento de ações e práticas voltadas para esses alunos, a fim de oferecer-lhes oportunidades de desenvolvimento adequadas às potencialidades de cada um.

Na sequência, foi questionado aos participantes sobre as ações realizadas para atender as necessidades educacionais dos alunos sobredotados. Foram apontadas pelos participantes diversas ações para atender as necessidades educacionais dos alunos com sobredotação, demonstrando que há a preocupação com essa parcela de alunos. Segundo Lück (2010), o gestor deve inspirar seus seguidores a agir para implementar as decisões e diretrizes educacionais em favor do papel primordial da escola.

Categoria aceleração e enriquecimento curricular

Essa categoria buscou compreender o que os gestores entendem por aceleração e os tipos de aceleração que eles conhecem. Além disso, o que eles entendem por enriquecimento curricular. As respostas denotaram que a aceleração está relacionada ao avanço série/ano, à correção da distorção idade/série, e, ao avanço e aprofundamento nos estudos. Todavia, é importante salientar que a conceituação da aceleração acontece no Brasil um comum estreitamento da visão sobre suas dimensões, pois, por um lado trata-se de um processo, indicado para alunos com sobredotação, que permite um avanço no ritmo da aprendizagem, enquanto que, por outro lado, é uma medida administrativa para compatibilizar a idade do aluno com a série em que está frequentando a escola.

Assim, de acordo com Freeman e Guenther (2000, p. 282) ora, em Edu-

cação Especial, a aceleração corresponde a um conceito para a "compatibilização da vida escolar com produção mental, independentemente da idade, para alunos mais capazes, que vencem rapidamente o conteúdo curricular". Ao passo que, ora, nas políticas públicas educacionais brasileiras aparecem como uma orientação para atendimento dos alunos defasados e repetentes, pela equiparação da idade cronológica com série escolar, independente da produção mental, denotando aspectos diametralmente opostos nas duas diretrizes.

Atendimento aos alunos com sobredotação na SEE-SP

Nessa categoria houve a intenção de compreender se há serviços de AEE para os alunos sobredotados. Ainda, se na opinião dos gestores para que o aluno com sobredotação tenha acesso ao AEE e se há necessidade do laudo clínico, por qual motivo. Por fim, se o participante conhece os critérios de identificação desses alunos nas escolas da rede estadual, e se conhecer quais são.

Perguntou-se aos gestores se na rede estadual de ensino de São Paulo há sala de recursos específica para o atendimento ao aluno com sobredotação, assim, 59,02% dos participantes indicaram que não há esse atendimento na rede, outros 31,78% dos participantes responderam afirmativamente, apontando que há esse atendimento na rede, e, ainda, 9,08% dos respondentes destacaram que não sabem.

Com relação ao AEE para alunos com sobredotação na Diretoria de Ensino, a maior parte dos participantes respondeu que não há esse serviço disponível nessa Diretoria de Ensino.

Na continuidade, dentro dessa mesma categoria, foi perguntado aos participantes se, na opinião deles, se para a oferta do AEE para os alunos com sobredotação há necessidade de um laudo clínico. Os resultados demonstraram que 77,18% dos respondentes consideram que sim, para o AEE o aluno deve ter um laudo clínico para ter o atendimento educacional, enquanto 22,7% responderam que não, o laudo clínico não é preciso para esses casos.

Ainda, na mesma questão foram levantados os motivos apontados pelos participantes, os quais consideram para a necessidade do laudo clínico para o atendimento educacional de alunos sobredotados. Foram

apontados diversos motivos pelos quais os respondentes consideram a pertinência da necessidade do laudo clínico para o atendimento educacional para esses alunos. Entre eles, 7 (31,78%) relataram tal necessidade para afirmar a identificação feita pela equipe escolar, 4 (18,16%) apontaram para orientações adequadas, para lidar com comportamentos específicos e para fins de documentação; 4 (18,16%) destacaram para garantia do direito desses alunos.

Questionou-se, nesta categoria, se os participantes conhecem os critérios de identificação de alunos com sobredotação na rede estadual. Foram solicitados, do mesmo modo, que em caso afirmativo, apontassem quais são esses critérios.

No que diz respeito à identificação dos alunos sobredotados, entre as respostas obtidas 27,24% dos respondentes que destacaram a necessidade de avaliações pedagógica e psicológica referendando, hipoteticamente, suas crenças na necessidade do laudo clínico para essa identificação. E, apenas 18,16% restantes concebem a possibilidade de identificação dessa parcela de alunos a partir da observação e avaliação pedagógica, feita pelo professor da sala comum, juntamente com a equipe pedagógica da escola, os quais são minoria.

Formação e capacitação para gestores da SEE-SP sobre a sobredotação

Essa categoria teve como foco verificar se os gestores da SEE-SP recebem formação e capacitação sobre a sobredotação, uma vez que o conhecimento acerca da temática é um aspecto que pode corroborar para que haja direcionamentos assertivos quanto à orientação para a identificação e atendimentos no âmbito educacional para essa parcela de alunos.

Assim, primeiramente, foi indagado aos participantes se são oferecidas capacitações sobre o tema pela SEE-SP para os gestores educacionais. Entre os respondentes 68,10% assinalaram positivamente, e 31,78% afirmaram que não.

Quando foi perguntado a esses gestores a respeito dos participantes da capacitação, 31,78% apontaram que se destinou a supervisores de ensino e diretores de escolas. Ainda, outros 9,08% afirmaram que a capacitação foi oferecida para supervisores de ensino, professores coordenadores e professores especialistas da Educação Especial. E, 4,54% mencionaram que a

oferta foi para supervisores de ensino e PCNP; responsáveis pela Educação Especial das diretorias de ensino da SEE-SP.

Do mesmo modo, na mesma questão, ao se indagar quem ministrou a referida capacitação ofertada, todos os 40,86% dos gestores responderam que ficou a cargo do supervisor de ensino e PCNP responsáveis pela Educação Especial na DE, e, 4,54% responderam que a capacitação foi dada pela equipe técnica do CAPE.

A última questão perguntou aos respondentes como a capacitação oferecida aos gestores tem atingido os professores. O intuito desse questionamento foi compreender como ocorre o desdobramento de orientações e conhecimentos até chegar ao ponto fundamental, que é na sala de aula, para o professor, que está diretamente em contato com quem se destina as práticas educativas, ou seja, nesse caso com os alunos com sobredotação.

Conforme visto na análise dos dados os participantes apontam a existência de capacitações sobre a temática da sobredotação. Todavia, se observa ao longo desse estudo diversas lacunas no que diz respeito ao conhecimento dos participantes sobre aspectos fundamentais para transformar a política pública que respalda os direitos educacionais do aluno sobredotado, em ações reais para essa população escolar.

Considerações Finais

Em linhas gerais, as considerações dos resultados obtidos, demonstram que a transformação do cenário educacional em uma perspectiva inclusiva, em processo, tem tido avanços significativos à medida que se constrói parâmetros legais que sustentam os paradigmas de uma educação para todos. Ao mesmo tempo, reconhece-se a importância de uma gestão escolar comprometida com a promoção de uma educação de qualidade.

No entanto, a validação e efeitos dos documentos legais não refletem efetivamente um contexto igualitário para todos os alunos, em especial para aqueles com sobredotação. Portanto, confirma-se a hipótese inicial de que a escola está longe de ser inclusiva para todos os estudantes, uma vez que a visibilidade e ações mais expressivas com a inclusão escolar focalizam os déficits de seus alunos, sem fortalecer os potenciais, nem mesmo aqueles que os possuem em nível elevado. Torna-os, dessa forma, invisí-

veis na massificação de currículos e práticas inflexíveis nas salas de aula.

Assim, compreende-se que compete ao gestor, em especial do setor centralizado da gestão escolar, conhecer e orientar as escolas, com espírito de liderança, quanto a aplicação das políticas públicas existentes na SEE-SP, ampliando, contudo, possibilidades no sentido de que seja ofertada uma educação igualitária aos educandos, ou seja, mais amplo do direito à equidade educacional trazida no bojo da carta magna brasileira.

As mudanças necessárias na reforma educacional brasileira passam, sobretudo, pela perspectiva filosófica de se olhar para seus educandos com respeito a toda forma de diversidade, reconhecendo os potenciais de cada um, e, apoiando-os no desenvolvimento dos talentos individuais, sob uma ótica futura, com o propósito do que se espera que esses cidadãos. Que eles possam trazer de contribuição positiva para a sociedade, uma vez que de outra forma, conforme se observa na literatura, corre-se o risco de uma marginalização perigosa, de potenciais desenvolvidos para caminhos indesejados para o bem social.

Referências

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brancher, V. R., & Freitas, S. N. (2011). *Altas Habilidades/Superdotação: conversas e ensaios acadêmicos*. Jundiaí, SP: Paco Editorial.

Freeman, J., & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os Mais Capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.

Gagné, F. (2008). *Building gifts into talents. Overwiew of the DMGT*. Resgatado em http://www.templetonfellows.org/program/francoysgagne.pdf.

Lück, H. (2010). *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2015). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ministério da Educação (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF. Resgatado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. Resgatado em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

Ministério da Educação (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação.* Brasília, DF. Resgatado em http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file

Ministério da Educação (2014). *Lei n. 13.005. Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF. Resgatado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Paro, V. H. (2007). *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino*. São Paulo: Ática.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, Ltda.

Virgolim, A. M. R., & Konkiewitz, E. C. (2014). *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus.

MUJER Y ALTAS CAPACIDADES: PAPEL DEL PROFESORADO EN LA IDENTIFICACIÓN Y ORIENTACIONES PARA LOS AGENTES EDUCATIVOS

Milagros Fernández-Molina[1]

(Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación | European Talent Point (ETSN) | Universidad de Málaga, España)

Resumen

Las ideas implícitas sobre mujer, inteligencia y alta capacidad que existen en los miembros de la comunidad escolar (profesorado, alumnado) son fundamentales para entender cómo y porqué se sigue tratando a las chicas con altas capacidades intelectuales de forma diferencial tanto en los procesos de detección como en determinadas dinámicas en el aula. En este trabajo se analizan en profundidad el papel de los estereotipos y los errores en la identificación de las estudiantes con altas capacidades por parte de los agentes del sistema educativo, se revisan las barreras internas y externas que perjudican el desarrollo del talento en estas chicas, y se proponen estrategias y orientaciones para la atención educativa de sus necesidades, tanto en la escuela, donde se realizan la mayor parte de las acciones educativas de orientación vocacional, como en la familia.

Palabras clave: Altas capacidades, Género, Escuela, Orientación.

[1] mfernandezm@uma.es

Abstract

Implicit ideas about women, intelligence and high capacity that exist in the members of the school community are essential to understand how and why gifted girls are still treated in a differential way in the identification processes as in certain dynamics in the classroom. In this paper, we analyze role of stereotypes and we detect any mistakes in the identification of gifted students by the agents of the educational system. Also, we review the internal and external barriers that harm the development of talent in gifted girls. Finally, strategies and orientations are proposed for educational attention of their needs, both in the school, where most of vocational guidance are carried out, as well as in the family.

Keywords: Gifted, High abilities, Gender, School, Counseling.

Introducción

El profesorado puede ser el mejor aliado fuera de la familia para las alumnas con altas capacidades intelectuales (AACC), pero como muestra la literatura de forma consistente, la actuación del sistema educativo no ha sido hasta ahora beneficiosa para estas chicas. Vamos a analizar ciertos aspectos clave de esta situación, como el papel de los estereotipos y los errores de la identificación, y vamos a proponer estrategias y orientaciones para que el sistema educativo atienda sus necesidades.

1. El peso del contexto social: Percepción en el sistema educativo de mujer, inteligencia, educación y AACC

Las ideas implícitas (II) que existen en los miembros de la comunidad escolar (profesorado, alumnado) son fundamentales para entender cómo y porqué se trata a las chicas AACC. Las II dirigen nuestras atribuciones causales, explican las actitudes que tenemos hacia otros y guían nuestra conducta, sobre todo de las personas que toman decisiones educativas (Cabezas & Carpintero, 2006; Villamizar & Donoso, 2014). Las II se forman al tratar de comprender situaciones nuevas buscando información causal, reglas simples que nos permitan controlar y predecir acciones de la situación nueva para adaptarnos mejor y sentirnos mejor, usando un rasgo o caracterís-

tica perceptiva, creencias culturales, enseñanzas y aprendizajes académicos, vivencias particulares o analogías inapropiadas (Cabezas & Carpintero, 2006) Por ejemplo, en el estudio de Villamizar & Donoso (2014) sobre lo que consideran "inteligente" niños de primaria, se encuentra que, a diferencia de las características sociales ("ser simpáticos", "ganar en los juegos", "ser los líderes de los equipos", etc.), son las características académicas las que llenan las ideas implícitas sobre lo que es ser inteligente. El alumnado inteligente sería el que lee mucho, estudia en la Universidad, no suspende, siempre está pensando solo, nunca se equivoca, siempre se acuerda de todo, etc. Igualmente, los juicios que los profesores hacen de sus alumnos pueden ser generalizaciones elaboradas a partir de alguna característica dominante en el alumno/a (origen sensorial), a partir de sus ideas científicas (origen en las enseñanzas universitarias), o a partir de sus ideas acerca del género, la inteligencia, o la alta capacidad (Cabezas & Carpintero, 2006; Villamizar & Donoso, 2014). Desde Binet se ha venido fraguando la falsa relación histórica entre inteligencia y escuela, de forma que en los discursos de algunos profesionales de la educación sigue apareciendo esta idea no sólo en aspectos de la evaluación (más nota = más inteligencia = más rendimiento = más éxito en la vida: "Los que mejores notas sacan son los más inteligentes"), sino también en la percepción sobre los contenidos o asignaturas (más notas en matemáticas vs sociales, que son asignaturas más fáciles, = más inteligencia = más éxito en la vida: "Los que mejores notas sacan en mates son los más inteligentes"). Así, los profesores les transmiten a los alumnos un concepto determinado de los que es "ser inteligente" o "estar atontao". No es una transmisión directa, expresa, es una transmisión percibida, mediante los objetivos educativos que defiende, las tareas y actividades didácticas que selecciona, los materiales que se trabajan, las técnicas y prácticas educativas que usa, los sistemas de evaluación que elige, el feedback que les ofrece ante los errores, los mensajes de refuerzo que transmite, o la relación personal que establece con ellos (Carpintero & Cabezas, 2006). El estudio de Tejera, Borges y Naveiras (2017) sobre II en AACC realizado a 252 personas, un 60% mujeres, encuentra que los mitos con más fuerza fueron aquellos relativos al desajuste social, a la naturaleza innata de la superdotación y al logro autónomo de objetivos. La única variable asociada fue el nivel de estudios, de forma que a mayor nivel académico, mejor conocimiento de las AACC. Pero, en estudios con profesorado que ha tenido

más oportunidades de conocimiento y contacto con este alumnado, aparecen desconocimiento y mitos (Bauson & Preckel, 2013, 2016; Moon & Brighton, 2008).

Las II influyen en procesos educativos como la elección de estudios o carrera. Así, los resultados sobre II sobre educación, profesión y mujer en 28 centros de Secundaria y Bachillerato en las Islas Baleares, tienen importantes implicaciones para la orientación vocacional (Guzmán & Martínez, 2012). Encontraron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en la elección y en los motivos de elección de las carreras, aunque no en las salidas laborales o en el interés por las asignaturas de la carrera. Así, las chicas elegían más las Ciencias Sociales (57,3% frente a 8,3% de los varones), y los chicos más las Enseñanzas técnicas (35% frente a 6,8% de las chicas). Además, las chicas eligen por vocación, gusto personal o ayudar a otras personas, mientras que los chicos lo hacen por un buen sueldo. Efectivamente, en la elección de estudios aparece *segregación horizontal por sexo*. Por ejemplo, según el Ministerio de Educación Español (2010), en el curso 2005-2006, carreras como Matemáticas o Geología eran elegidas al 50% por ambos sexos, mientras que había mayoría de hombres en las carreras técnicas, y sólo 33.8% de mujeres en estudios de ciencias e informática, y 28.1% en estudios de ingeniería, industria y construcción. En cambio, se daba mayoría de mujeres en profesiones relacionadas con la ayuda social o la educación, como Pedagogía, Enfermería o Educación Social. Los datos de la Unión Europea (Eurostat, 2010), en el año 2007 también señalan un 37.5% de mujeres matriculadas en ciencias, matemáticas e informática, y sólo un 24.7% en estudios de ingeniería, industria y construcción. También en Estados Unidos se ve infrarrepresentación en las tesis doctorales por mujeres en STEM (Science, Tecnology, Engineering and Maths): 23% de tesis en 2015 en Ingeniería o 20% de tesis en Informática o Física. Parece que la explicación de este fenómeno no está en variables de tipo sociológico, como el nivel educativo de padres y madres o la clase social, ni psicológico, ni de rendimiento. Parece explicarse mejor por la *minoría psicológica* (Morales & Molero, 1995) y la *socialización diferencial* (Aguinaga, 2004; Grañeras, 2003). La *minoría psicológica* se define por las expectativas que desarrollan las chicas de no estar a la altura de los chicos en Ciencias de la Computación, más que sus preocupaciones sobre si son capaces de tener éxito o si han vivido prejuicios. También desarrollan un sentido de pertenencia a estas ca-

rreras anticipado más bajo, que tenía que ver con el estereotipo del "informático solitario y fryky" y con la creencia de que ellas no tenían las habilidades intelectuales necesarias. Efectivamente, los estudios sobre las II acerca de ingenieros y científicos (Boston & Cimpian, 2018) encuentran que la gente desarrolla perfiles de personalidad específicos asociados a estos profesionales. De esta forma, parece que las chicas o mujeres no se ven a si mismas o no quieren verse a si misma en ese estereotipo (*introvertido, socialmente apartado, insensible, excéntrico, nerf, raro o fryky, obsesionado con su trabajo, despegado de la realidad del mundo*, etc.) y esto les llevaría a rechazar las STEM. Otro estereotipo se refiere a los entornos de trabajo y ocupaciones. Creer que el científico trabaja en solitario durante horas y horas en un problema que no ayudara a la gente a mejorar sus vidas, provocaría que las chicas se sentirán alejadas de las carreras de ciencias por su mayor deseo de ayudar a otros y ser útil en profesiones de servicio público. La *socialización diferencial* (Aguinaga, 2004; Grañeras, 2003) se refiere al efecto que tiene sobre los chicos y chicas pensar que cada sexo tiene características e intereses previos diferentes, es decir, a la presión social que se ejerce sobre los chicos, para que elijan carreras más difíciles y "masculinas" (como el Bachillerato Ciencias o Tecnología), y sobre las chicas para que elijan, desde una supuesta "incapacidad", carreras más fáciles y "femeninas", como el Bachillerato de Humanidades o Sociales. En nuestro estudio (Fernández-Molina, 2017) con miembros de la comunidad educativa universitaria malagueña, encontramos que el 60% de los participantes consideraba que los hombres con AACC son mejor o más valorados socialmente que las mujeres con las mismas capacidades. El 58% considera que una chica o mujer con AACC tiene más dificultades que un chico con las mismas capacidades. Sólo el 42% piensa que no. Aquellos que opinan que las mujeres tienen más dificultades señalan los propios estereotipos de genero sociales asociados al concepto "mujer" (25,4%), dificultades laborales, educativas o familiares (19,3%), estereotipos asociados a la inteligencia en la mujer (16,2%), o dificultades internas psicológicas de las propias chicas (4,5%).

Por ello, la pervivencia de estas II podría explicar, en parte, que exista una consolidada bibliografía científica desde la década de los años 80 que muestre insistentemente las diferencias en las prácticas del profesorado hacia las chicas con AACC, y que afectan tanto a los procesos de identifica-

ción del alumnado más inteligente como a las expectativas de conducta en el aula, la forma de interaccionar, la intervención didáctica, la atribución del éxito escolar o la orientación vocacional (Guzzetti & Williams, 1996; Heller & Ziegler, 1996; Leinhardt, Seewald, & Engel, 1979; Tavani, Zenasni, & Pereira-Fradin, 2009; Tobin & Garnett, 1987). Los resultados en cualquiera de esas dimensiones señalan que los alumnos varones AACC son sistemáticamente mejor y más considerados por el profesorado que sus compañeras, y más fácilmente etiquetados como inteligentes. Así, los chicos son identificados como "precoces" cuando contestan en clase, discuten, argumentan, o hacen preguntas. Los profesores esperan que sean asertivos, creen que estos chicos hacen bien captando su atención, aceptan sus preguntas o respuestas espontáneas, y eso hace que les dediquen más tiempo, les hagan críticas académicas, y de comportamiento que les ayuda a autorregularse, y reciban más ánimo, sobre todo de sus profesores de Ciencias, y recibiendo más o mejores premios. Este trato por parte del profesorado les anima a tener un papel participativo, y así se comprueba que son llamados para hacer actividades con más frecuencia (70%) que las chicas, hacen más intervenciones en temas controvertidos y son hasta ocho veces más capaces de desafiar las ideas de profesores y compañeros (Tobin & Garnett, 1987). Por ejemplo, el 79% de las demostraciones en clases de ciencias las realizan chicos (Tobin & Garnett, 1987). En cambio, las chicas en el contexto educativo son consideradas más favorablemente si se adecúan a un prototipo de "señorita discreta callada" (Sadker & Sadker, 1985) y reciben castigos cuando se muestran asertivas e independientes. Reciben respuesta negativa si hablan espontáneamente por lo que se alienta la conformidad, se acentúa su papel de observadoras porque son menos llamadas (30%), muestran menos sus capacidades, o hacen menos intervenciones en temas controvertidos (Heller & Ziegler, 1996). Una de las consecuencias de esa percepción e interacción diferencial es que la atribución de un buen resultado académico se hace por sus capacidades, en el caso de los chicos, mientras que a las chicas se les atribuye por su capacidad de esfuerzo y trabajo. Los profesores esperan un nivel más bajo de trabajo (Leinhardt et al., 1979), a pesar de que los estudios clásicos muestran que las chicas son más autónomas, más atentas al profesor, autorregulan mejor el tiempo de las tareas, más estables y concentradas, pero esas cualidades son interpretadas como capacidad de adaptación y no como capacidad intelectual. De

ahí que cuando hablamos de identificación sea fácil explicar porqué existen porcentajes más bajos de chicas identificadas con AACC que de chicos, como se muestra en los Gráficos 1 y 2.

Gráfico 1. *Porcentaje de alumnado identificados con AACC en EPO y ESO* (MEC, España, 2016–2017).

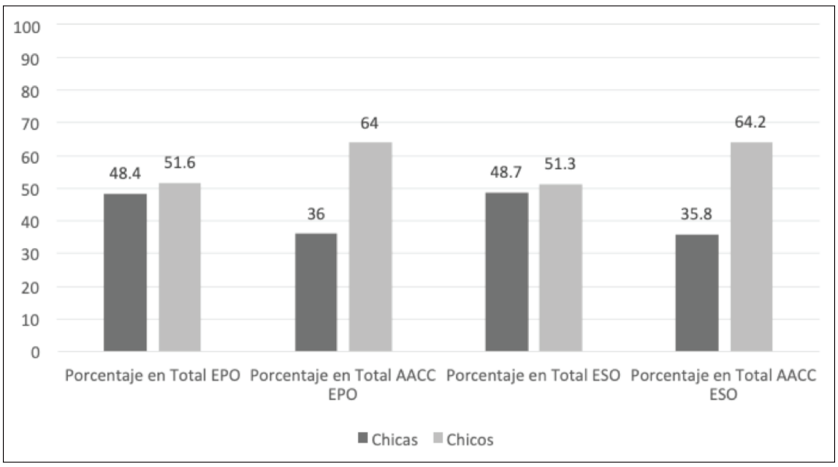
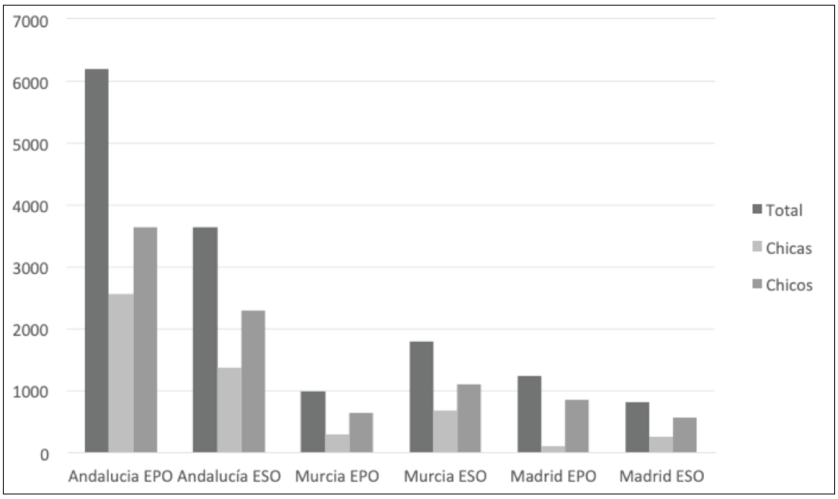


Gráfico 2. *Número de alumnado identificados en EPO en varias Comunidades Autónomas* (MEC. España, 2016–2017).



En nuestros estudios sobre las II de profesionales de la educación y de la comunidad educativa universitaria, usando el *Cuestionario de Ideas implícitas e Estereotipos sobre altas capacidades intelectuales* (Fernández-Molina & Castro, 2011), incluimos 2 items específicos: "*Se identifica el mismo número de niños que de niñas*" y "*se estimula en el mismo grado a los niños que a las niñas*". La mayoría de los participantes que eran profesionales de la educación o estudiantes de Ciencias de la Educación y Psicología consideraban que no se identificaba igual número, lo que se corresponde con la realidad (67% y 73,5%) mientras que los miembros de la comunidad universitaria consideraban que si (51%), manifestando la pervivencia de II. En relación al segundo ítem, la mayoría de los participantes contestaron que sí se estimulaba igual a chicos que a chicas AACC: para el 67% de los profesionales de la Educación, para el 49% de los estudiantes de Educación y Psicología, y para el 56% de los miembros de la comunidad universitaria.

La limitada capacidad de los profesores para identificar a los alumnos más capaces intelectualmente explicaría que en el aula se detecte menos del 25% de alumnos con AACC real (Tourón, Réparaz, & Peralta, 2006). Así, hay un bajo acuerdo entre profesorado y otros procesos de identificación usados habitualmente y una tasa muy elevada de alumnos identificados por profesores pero sin alta capacidad según pruebas psicométricas (falsos positivos) (Touron et al., 2006; Tourón, Fernández, & Reyero, 2002).

Parece que el profesorado de primaria identifica mejor a los alumnos talentos verbales (Elices, Palazuelo, & del Caño, 2006). En cambio, no discrimina entre altos y muy altos, y tienden a generalizar la imagen académica de "buen estudiante" a otros campos. Parece que una vez identificados, los profesores perciben a los alumnos AACC como más adaptados, con más personalidad y mayores habilidades interpersonales frente a los no son AACC, pero es que los niños con altos niveles de bienestar psicológico (mejor autoconcepto y menos problemas conducta) y rendimiento más alto, son más fáciles de identificar como con AACC (Kroesbergen, van Hooijdonk, van Viersen, Midell Lallerman, & Reijnders, 2016). En relación a la situación del contexto universitario para ayudar a las alumnas AACC, en nuestro estudio (Fernández-Molina, 2017) encontramos que el 74% piensa que la UMA no está preparada para atender las necesidades de las chicas con AACC y el 82% cree que el profesorado universitario no está formado para atenderlas. Los motivos que dan son: la ausencia de información y formación entre los

docentes (24%), la necesidad de planes y políticas educativas (20,2%), la dificultad para atender las necesidades de cualquier tipo de alumnado (9,3%), la infravaloración de las mujeres AACC (7,6%), o la falta de medidas sociales y educativas adecuadas(3,8%). También hubo bastante participantes que no sabían los motivos (23%) y otros que no creían necesaria una adaptación especial para este alumnado (3,2%). Por ello, se pone en evidencia la importancia de la formación del profesorado para identificar correctamente a este colectivo y para dar una respuesta educativa adecuada.

2. Los estudios específicos sobre Mujer y AACC: los modelos de Reis (2006 a,b) y Noble, Subotnik & Arnold (1999)

Para empezar debemos ser conscientes que una dificultad para conocer la situación real de las chicas AACC es que la mayoría de los estudios AACC están realizados con población adolescente y juvenil (Dai, Swanson, & Cheng, 2011), que en los recientes mejores trabajos no se suele atender a las diferencias de género (Kroesbergen et al., 2016; López Rivas & Calero, 2018; Pilarinos & Solomon, 2017), o el número de participantes es muy escaso, incluso en los estudios centrados en variables "prototípicas" de mujeres AACC como el perfeccionismo (González, Gómez, & Conejeros-Solar, 2017). Aunque ya no existe una baja representatividad de mujeres y niñas en estudios sobre AACC, en los trabajos de revisión de la literatura más recientes no suele incluirse el estado de la cuestión del género (Hernández & Gutiérrez, 2014) o las muestras suelen estar más cargadas a favor de los chicos, como en el trabajo sobre habilidades sociales en preadolescentes de Otero Rodríguez (2018) con 10 niñas y 34 niños. También hemos encontrado mayor dificultad para implicar a la gente en estudios sobre mujer y AACC, es decir, la tasa de respuesta era más baja en nuestro estudio sobre mujer y alta capacidad que en otros estudios nuestros en los que se indagaba sobre otros temas relativos a la alta capacidad (Fernández-Molina, 2017).

A nivel internacional ya existe bastante presencia de la mujer en los estudios sobre AACC (Dai et al., 2011) tanto en revistas específicas de AACC (*Gifted Child Quarterly, High Ability Studies, Journal for the Education of the Gifted, Journal of the Secondary Gifted Education and Roeper Review*) como en revistas generalistas. Entre 1998-2010 han prevalecido cuatro tópicos: creatividad, rendimiento, identificación y desarrollo del talento. Si re-

visamos estas revistas podremos encontrar que, en ese periodo, hay 145 entradas sobre género, que aparece como temática específica de investigación, 5 entradas acerca del papel del género y 9 sobre estereotipos como categoría de práctica educativa, 5 entradas sobre barreras en categorías sociocontextual (no psicológica), 33 estudios de género asociados a rendimiento/bajo rendimiento, y 16 estudios asociados al desarrollo del talento (Dai et al., 2011). En las revistas científicas especializadas en AACC publicadas por Sage Journals, *Gifted Child Quarterly* y *Gifted Today* (entre 2010 y 2018) existen 7 estudios sobre *gifted girls*, centrados en STEM, autoeficacia percibida, perfeccionismo, identidad sexual, pasión por la ficción y aspiraciones no matemáticas, y 42 estudios sobre *gifted women*, relativos a matrimonio, desarrollo profesional, creatividad, minorías étnicas, orientación vocacional, uso de biografías y el coste del éxito (Dai et al., 2011).

Una de las mayores aportaciones de los estudios internacionales sobre Mujer y AACC es la descripción de las barreras internas y externas que afectan a estas mujeres y que vienen descritas en los llamados *modelos del desarrollo del talento* (Noble et al., 1999; Reis, 2006 a, b). Fue la Dra. Sally Reis (NEAG, Renzulli Center, UCONN) la que inició esta línea de estudios con su trabajo *Work Left Undone: Choices and Compromises of Talented Females* (Reis, 1998). Ella encontró sobrerrepresentación de dificultades de rendimiento escolar debido a falta de retos y esfuerzos, baja autopercepción académica, falta de disciplina y vigilancia parental, baja autoeficacia, motivación y autoregulación, dificultades de aprendizaje, baja implicación o actitudes hacia la escuela, y disparidad entre objetivos propios y la escuela. Elementos específicos se han encontrado en chicas adolescentes talentos matemáticos como tendencia a la soledad, indiferencia a ser considerada popular o conocida, mejor relación con los iguales con AACC, preferencia por asistir a clases o cursos con otros AACC y con mayoría de chicos, y mayor apego a la familia que al grupo de iguales (Kao, 2011).

Los modelos de desarrollo del talento en mujeres (Noble et al., 1999), describen varios factores explicativos. Primero, los rasgos iniciales de partida que afectan al desarrollo de las capacidades, como los factores demográficos (aceptación de tradiciones, valores y prácticas, religiosidad, nacionalidad, etnia, localización geográfica, estatus marital, número de niños, pérdida del padre siendo joven, y orden de nacimiento) y los factores individuales (rasgos de personalidad, pasado familiar, factores de protección

como introspección, altruismo, sentido del humor, y optimismo). Segundo, intervendrían los catalizadores o filtros, que serían las oportunidades actuales, percibidas y reaccionadas (como la motivación, la toma de riesgos y la seguridad), las áreas de talento (Artes, Letras, Ciencias, Deportes, Psicológica), los aliados fuera de la familia (maestros, amigos, mujeres modelos, hombres como mentores). Tercero, según estos modelos, la expresión del talento podría manifestarse tanto en la esfera personal, (autoactualización o motivación intrínseca, autoseguridad, altruismo, implicación total, y actualización social), como en la esfera pública, mediante el liderazgo y la eminencia.

Las barreras que experimentan las mujeres AACC serían conflictos entre sus propias capacidades y la estructura social del mundo en que viven (Tabla 1). Influyen negativamente en el desarrollo del talento de algunas chicas AACC.

Tabla 1. *Dificultades de las chicas AACC descritas en los estudios internacionales (Kerr, 1983; Noble et al., 1999; Perleth & Sierwald, 2001; Reis, 1998; Reis, 2006a, b; Schuler, 2000; Torrents, 2015).*

EXTERNAS	**INTERNAS**
1. Nivel educativo y laboral de los padres 2. Estructura familiar Número y sexo de los hermanos, Orden de nacimiento y presencia o ausencia de uno o dos de los padres 3. Apoyo familiar: Actitudes de los padres hacia criar hijas o hijos (deseos de tener hijos varones, elección de juegos y juguetes, etc.); Tipo y nivel de las aspiraciones de los padres sobre las metas educativas para sus hijas Minusvaloración de capacidades Ejemplo de las madres: chicas AACC (en EEUU y en países latinos) con madres centradas en desarrollar su futuro laboral	1. Autodudas sobre habilidades y talentos 2. Autocríticas: Miedo al éxito. Síndrome del impostor (atribuir el éxito a factores accidentales: estaba en el lugar adecuado en el momento adecuado; Realmente no soy tan buena como parece, Tuve mucha ayuda. Perfeccionismo 3. Bajas expectativas Ausencia de planificación vital o pobre planificación. Elección de trabajos mediocres y típicos de género 4. Atribución del éxito al esfuerzo y no a las

desarrollan una variedad de talentos e intereses mas pronto y siente menos conflictos en crecer y ser mujeres independientes y autónomas. 4. Estereotipos Familias esperan un mínimo de nivel en conductas prototípicas femeninas: educadas, buenos modales, simpáticas, etc. que pueden chocar con aquellas que las chicas AACC necesitan para triunfar (independencia) 5. Aculturación en casa, escuela y sociedad Influencia de la Educación formal: interacción en el aula, libros de texto, etc. Disponibilidad de modelos femeninos Actitudes y opiniones: el click, click, click (anuncios de champús, libros, ...)	propias capacidades 5. Decisiones personales sobre la familia, sobre el cuidado y la responsabilidad hacia los otros, 6. No aceptación de la etiqueta de AACC 7. Desarrollo de afrontamiento, activación de resiliencia

En la mayoría de los estudios AACC, efectivamente, la adolescencia de las chicas AACC es descrita con ciertas dificultades. Parece que baja el rendimiento, respecto al de Primaria, debido a bajas aspiraciones, falta de mentores, presión familiar y pobre autoestima; y un descenso del interés por las Ciencias, no eligiendo estudios que impliquen Matemáticas. Las explicaciones que se han dado a estas dificultades evolutivas han sido varias. Por un lado, la llamada *hipótesis del rol* o socialización diferente por género en áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología, que son reforzadas por el trato diferencial del profesorado, como hemos visto en el apartado 1 de este trabajo. Por otro lado, tendríamos la *hipótesis de la experiencia previa*, que defiende que rendirán peor en esas áreas porque existe diferencia en las preferencias e intereses. En tercer lugar, estaría la *hipótesis de la concurrencia*, según la cual los chicos dominan esas asignaturas y las chicas prefieren formatos cooperativos más que competitivos. Por último, la *hipótesis de las expectativas*. Aquí tendría que ver el conocido como efecto Golem o Pigmalion negativo, es decir, que las chicas bajan sus expectativas de éxito, y se conforman con carreras o trabajos más cómodos, si creen que es imposible para ellas conseguir ciertos niveles de rendimiento en carreras o traba-

jos más competitivos , y el conocido como efecto Pigmalion, que consiste en no reconocer las propias capacidades, minusvalorándose o negando su inteligencia, debido a experiencias negativas previas (Rosenthal & Jacobson, 1968). En relación a la autopercepción de las propias capacidades en chicas (Torrents, 2015) se encuentra un ligero sobreoptimismo pero con un fuerte sesgo de origen social: los chicos con puntuaciones altas pero de origen social bajo se subestimaban más, a diferencia de los de origen alto que se sobrestimaban. Las chicas de origen más bajo, todavía se subestimaban más. Evitan destacar dentro del grupo-clase aún teniendo buenas capacidades. Este resultado tiene implicaciones en la elección de itinerarios educativos y en las herramientas para que las chicas no desestimen seguir estudiando debido a falta de autoconfianza.

Asimismo, se ha visto que en la adolescencia las chicas AACC cambian de deseos de autoestima y éxito hacia deseos de amor y pertenencia (Kerr, 1983). Así, se conforman con aspiraciones profesionales más bajas, que requieren pocos años de preparación y más compatibles con el tiempo familiar y exigen menos demandas, menor interés, o no intentan sobresalir en áreas de dominación masculina, manifestando mayor preocupación por la aceptación social que por su desarrollo intelectual, experimentando más conflictos y confusión respecto a sus metas en las vidas. Las consecuencias son que las chicas AACC manifiestan miedo al éxito y ocultan la alta capacidad. Respecto a la ocultación de las AACC, en nuestro estudio con miembros de la comunidad universitaria, es justificada por el 52,4% de los participantes diciendo que "*estoy de acuerdo, tienen razones para ocultar las AACC*", para el 19,7% diciendo "*estoy de acuerdo en que oculten sus AACC, aunque no sé porqué lo hacen*" (Fernández-Molina, 2017). En cambio, para el 17,3% los estudios que señalan esa ocultación no son reales mientras que el 6,8% dice desconocerlos y el 3,7% no contesta.

Otra dificultad descrita ha sido el *síndrome de la abeja reina*, es decir, las mujeres se autoexigen éxito en el trabajo al igual que los hombres y feminidad y éxito como esposa o madre. La situación de las chicas y mujeres con AACC no es ajena a la del resto de mujeres: sueldos más bajos, mayor carga y responsabilidad en las tareas del hogar, y en ellas también se da la paradoja de las mujeres modernas: más mujeres reconocen tener más oportunidades de autoexpresión, mayores oportunidades en el ámbito laboral, y mayor poder político, al mismo tiempo que la mayoría se reconocen con

mayor estrés vital por equilibrar la vida familiar, personal y laboral. Precisamente, el perfeccionismo en adolescentes AACC puede ser un aspecto positivo o altamente perjudicial en su bienestar. Se distribuye desde un extremo saludable hasta un extremo disfuncional (Schuler, 1997). Las alumnas AACC que han desarrollado *perfeccionismo saludable* son percibidas por sus maestros como alumnas responsables, cooperativas, organizadas, consideradas, y concienzudas. Los factores que favorecen este nivel sano serían el orden y organización, los sistemas de apoyo, y el esfuerzo personal. Las chicas con *perfeccionismo disfuncional* tienen fijación por cometer errores y altos niveles de ansiedad. Los factores en el origen de estas dificultades son la preocupación por los errores, y las expectativas y las críticas parentales percibidas (Schuler, 1997).

Otro aspecto que parece encontrarse en las chicas AACC es la relación entre el estrés académico y los problemas de alimentación (Krafchek & Kronborg, 2018). Las chicas AACC con problemas de alimentación se diferencian del resto en que el *estrés académico* aparece como el factor más relevante. El estrés académico se define por presión académica, o competición de notas con los iguales, dificultad de la aceleración o de las medidas de enriquecimiento, sentimiento de fracaso después de sacar una nota más baja, presión académica de mantener la excelencia por parte de los padres o profesores; sensación de fracaso, y maltrato percibido por parte de profesores, es decir, falta de conexión con profesores a pesar de sacar buenos resultados, sentirse criticada al más mínimo error, que los maestros critiquen la apariencia externa de su trabajo a pesar de ser excelente, no sentirse alabada o reconocida por su excelentes logros), ansiedad sobre el rendimiento futuro y rutinas diarias estrictas (Krafchek & Kronborg, 2018).

Por último, el uso de determinadas metodologías didácticas puede convertirse en un factor de riesgo para el desarrollo del talento femenino. Actualmente se ensayan metodologías educativas para AACC sin estar probada su eficacia en población normativa y menos aún en población con AACC (Torrego, Monge, Pedrajas, & Martínez, 2016) y menos aun en chicas. Por ejemplo, el uso del aprendizaje cooperativo como método excepcional en las enseñanzas medias y superiores. Las ventajas de tipo individual (desarrollo cognitivo, equilibrio emocional, interacción social, etc.), para el grupo-clase (cohesión grupal, normas, sentimientos de pertenencia) y para el centro escolar (disminuyen conductas agresivas, maximiniza recursos, cli-

ma convivencia, etc.) no han sido probadas empíricamente. Las "supuestas" ventajas para el alumnado AACC del aprendizaje cooperativo serían que cuando ejercen de tutores de sus compañeros consolidan aprendizajes, al tener que explicarlos a los iguales, que suponen una ayuda o modelo para los iguales y no una figura de rivalidad, mejorando así el desarrollo afectivo, la empatia y la integración social, y que la aceptación de la diversidad les permite avanzar a su ritmo y ser más util en elaborar aprendizaje conjuntos lo que además evita que el alumnado AACC se sientan en una modalidad de aprendizaje distinta al resto (Torrego et al., 2016). Sin embargo, en los únicos estudios que existen sobre el uso del aprendizaje cooperativo en chicas altamente talentosas en matemáticas parece que su uso no es beneficioso en esta población (Hernández Garduño, 1997), donde parece que es mejor clases competitivas de alto ritmo, para evitar sentimientos de frustración en equipos mixtos del mismo sexo, ya que se ha encontrado que prefieren trabajar solas y competir solas contra los chicos porque los consideran mejores. Por ello, pensamos que es urgente realizar un trabajo de mayor atención educativa en las chicas AACC para prevenir los efectos que hasta ahora se han descrito, y luchar contra los estereotipos que las empequeñecen.

3. Una propuesta para los agentes educativos: Orientadores y profesionales de la Educación, y familias.

Como hemos expuesto en los puntos 1 y 2 de este trabajo, los retos que el sistema educativo tiene en relación a las chicas AACC son la formación del profesorado para disminuir los efectos negativos de los estereotipos, la atención en las etapas previas a la adolescencia, para prevenir las barreras, y la implementación de medidas y estrategias que permitan, como defienden los modelos del desarrollo del talento que hemos revisado en el punto 2 de este trabajo, la expresión de dichas capacidades. Por ello, los educadores, padres, orientadores deberíamos (Baliotis, 2012; Boston & Cimpian, 2018; Cornell & Grossberg, 1987; Reis, 2006 a, b):

1) desarrollar sensibilidad a las barreras a las que las chicas hacen frente y a las formas no verbales en las que pueden expresarse, siendo conscientes de lo que decimos y modelados sobre las mujeres y su papel en la sociedad, reconociendo las barreras que afectan negativamente al éxito de las chicas (internas y externas);

2) conocer y trabajar con las alumnas algunas de las características personales de las mujeres talentosas que pueden impedir o reducir su éxito: discutir sobre barreras y perfeccionismo, bajo rendimiento, ausencia de creencia en las habilidades;

3) exponer a las chicas a modelos, estimulando relaciones con otras chicas creativas y talentosas que quieren tener éxito;

4) no minusvalorar o ignorar en las chicas características que solemos apoyar en chicos como liderazgo, competitividad, capacidades deportivas o físicas, llevar la voz cantante, etc. discutir esos obstáculos para el éxito;

5) proponer opciones para las futuras carreras, animando futuras elecciones y ayudar a las chicas a planes a focalizar en intereses específicos y potenciales carreras;

6) poner el acento cuando interaccionemos con ellas en la independencia, autoseguridad, entrenamiento creativo y solución de problemas y toma de decisiones, conductas que muestren: espiritu, pasión, resiliencia. Nos parece fundamental desarrollar el afrontamiento y el optimismo en las chicas AACC, animándolas a entrar en competiciones, valorarles cuando ganan pero también cuando pierden, usar las críticas y sugerencias en el momento oportuno, convencerlas de que la perfección no existe, ayudar a la perseverancia y flexibilidad y ser un modelo de optimismo, usando el humor para relajar tensiones;

7) educar y criar a los niños en asumir relaciones igualitarias en las relaciones;

8) expresar actitudes positivas sobre la creatividad y talentos en las chicas en todas las áreas y ser una constante fuente de apoyo, evitando críticas tanto como sea posible;

9) ayudar a las chicas a conocer y desarrollar una creencia en si mismas y sus talentos y habilidades;

10) financiar conferencias, talleres, simposium sobre chicas AACC para chicas y sus familias;

11) Proporcionar biblioterapia y videoterapia en sesiones de pequeños grupos;

12) Contactar con los padres cuando las chicas empiezan a tener bajo rendimiento o sentirse confusas sobre sus habilidades, aspiraciones o carreras;

13) proporcionar información sobre asociaciones, páginas webs, recur-

sos que animan y apoyan a las mujeres y chicas AACC.

Otros investigadores e instituciones han propuesto orientaciones para las familias y los educadores (Baliotis, 2012; Davidson Institute for Talent Developmen; Rimm, 2002, 2003, 2008) como las siguientes:

· *Ser un "coach", no un juez*

· *Enfatizar la esencia por encima de la apariencia*

· *Tener altas expectativas para hijas e hijos*

· *Animar a la competición "sana"*

· *Bajar la presión sobre lo social. Ayudarlas a sentirse bien con su diferencia y dirigir sus energías hacia actividades positivas (música, teatro, ciencia, deportes, etc.)*

· *Incluirla en actividades con otras chicas*

· *Aprender del éxito de otras*

· *Viajar juntas con madres o hermanas, tias, etc.*

· *Ser un buen ejemplo para las hijas*

· *Ayudarlas a acercarse a temáticas STEM*

· *Utilizar recursos bibliográficos no sexistas*

· *Educar sobre la sexualización*

· *Promover aprendizajes y éxitos*

· *Confrontar estereotipos*

· *Promover un funcionamiento social saludable*

· *Promover el autocrecimiento.*

· *Promover un funcionamiento emocional saludable*: ayudar a las chicas a conocer el impacto de sus características AACC en su bienestar emocional; trabajar para conocer y aceptar sus diferencias incluso si esas diferencias no eran lo que los padres querían para sus hijas.

Una de las iniciativas más populares actualmente es la de animar a las chicas AACC a acercarse a las profesiones STEM (Boston & Cimpian, 2018). Para ello, en primer lugar, tenemos que cambiar la percepción de STEM mediante el lenguaje, ya que el prototipo de la perfección o excelencia, el punto de referencia contra el que las chicas deben ser comparadas lo sigue reforzando la idea de que los chicos con más capaces. En lugar de estas: "*las chicas son tan buenas como los chicos en matemáticas*" o "*las chicas son igual de inteligentes que los chicos*", podemos decir: "*Las chicas y los chicos son iguales de buenos en matemáticas*" o "*No existen diferencias en cómo son*

de inteligentes chicas y chicos''. En segundo lugar, habría que proporcionar oportunidades, breves experiencias, lo más tempranas posibles, para que las chicas tengan éxito en actividades STEM. Así, después de una sesión de programación de 20 minutos que fue presentada como un juego a niñas de 6 años, se sintieron más motivadas y capaces respecto a la tecnología. En tercer lugar, deberíamos revisar las imágenes que usamos sobre los científicos e ingenieros como personas y sobre el trabajo que hacen, de forma que las expongamos a profesionales fuera del estereotipo *fryky*. Se deberían revisar los estereotipos sobre el trabajo que hacen los científicos porque su labor también implica trabajar con otras personas en equipos multidisciplinares, y ayudar a resolver problemas comunes, y por tanto debemos transmitir la naturaleza altruista de las actividades científicas (Boston & Cimpian, 2018). Otras estrategias que podemos usar son (Siegel, Gubbins, & McCoach, 2018):

· hablarles de logros de mujeres en estos ámbitos,
· enseñarles que las habilidades para los temas STEM son adquiridas,
· proporcionar oportunidades de desarrollo de habilidades espaciales,
· ayudar a reconocer las habilidades que ya tienen para el STEM,
· enfatizar las aplicaciones reales en cursos STEM iniciales,
· hablarles a las chicas acerca de los estereotipos

Sin embargo, nos parece conveniente hacer una reflexión final al respecto de cierta insistencia en las vocaciones STEM que se propagado recientemente entre los servicios de orientación vocacional y los programa de acceso a las Universidades. Cuando le decimos a una chica inteligente ''tú podrías estar trabajando en Neurocirugía'', estamos reforzando las II sobre mujer, profesión e inteligencia. Nos planteamos ***¿qué ocurre cuando una chica AACC quiere ser maestra o enfermera?.*** Pensamos que la tendencia social actual para orientar a las chicas AACC exclusivamente hacia carreras que ahora son socialmente percibidas como más relevantes (tecnológicas, por ejemplo) puede ejercer mucha presión social en aquellas otras chicas AACC que quieran dedicarse, por ejemplo, a la enseñanza (Willard-Holt, 2008). Mientras que el resto de estudiantes se les anima a elegir basándose en sus intereses y valores, a las alumnas AACC se les está presionando para ciertas vocaciones ''socialmente más prestigiosas'' (Willard-Holt, 2008), argumentando que si no lo hacen están desaprovechando su talento y su

capacidad, como si el ejercicio de otras profesiones no STEM significara un empobrecimiento vital. Por tanto, defendemos una orientación educativa centrada en los intereses y motivaciones vitales y profesionales de cada alumna, y no tanto en una relación esteriotipada entre su potencial o perfil intelectual y una carrera determinada.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era actualizar la atención sobre los aspectos que aún están por solucionar en relación a las chicas con altas capacidades intelectuales, especialmente en el contexto escolar. Como hemos argumentado, las ideas implícitas que puedan tener los miembros de la comunidad educativa actuarán como potentes factores de riesgo en contra de la identificación y del desarrollo del talento y el bienestar personal de estas estudiantes. Además, la no detección a tiempo de las barreras de tipo interno y externo puede ser otro factor de riesgo, sobre todo si no se toman medidas en el ámbito familiar y escolar. En este trabajo hemos recopilado un conjunto de actuaciones dirigidas precisamente a controlar y minimizar la aparición de tales riesgos y a fomentar los recursos internos que las chicas con altas capacidades deben ir desarrollando desde la infancia y, sobre todo, durante la etapa adolescente, que parece ser un momento evolutivo del ciclo vital especialmente importante.

Bibliografía

Aguinaga, J. (2004). Las desigualdades de género entre los jóvenes. Consultado de http://www.injuve.es/sites/default/files/IJE2004_Parte5.pdf

Baliotis, V. (2012). *Tips for parents: raising gifted girls-special considerations*. Davidson Institute for Talent Development. Consultado de https://www.davidsongifted.org

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly, 28*, 37-46.

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' Conceptions of Gifted and Average- Ability Students on Achievement- Relevant Dimensions. *Gifted Child Quarterly, 60*(3) 212–225.

Boston, J., & Cimpian, A. (2018). How do we encourage gifted girl to pursue and succed in Science and Engineering? *Gifted Child Today, oct*, 196-207.

Cabezas, D., & Carpintero, E. (2006). Ideas implícitas sobre la inteligencia en docentes. *EduPsykhé, 5*(1), 129-142.

Cornell, D., & Grossberg, I. (1987). Adjustment in Gifted Program Children. *Gifted Child Quarterly, 31*(2), 102-1110.

Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (April). *Gifted child Quarterly, 55*(2), 126—138.

Elices, J. A., Palazuelo, M., & del Caño, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faisca, 11*(13), 23-47.

Eurostat (2010). *Estadísticas de educación y formación a nivel regional. Eurostat Regional Yearbook*. Consultado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive.

Fernández-Molina, M. (2017). *Mujer y alta capacidad. Un estudio en la comunidad educativa de la Universidad de Málaga*. Informe técnico para el I Plan de Igualdad de la Universidad de Málaga. UMA.

Fernández-Molina, M., & Castro, S. (2013) Cómo detectar y modificar ideas erróneas sobre las altas capacidades intelectuales. En J. P. Martínez, P. R. Gómez, & O. T. García (coords.), *Estudiando la mente, desde ramas diferentes*. Libro de Actas del VII Congreso Nacional de Estudiantes de Psicología CEP-PIE 2013.

González, A., Gómez, M. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2017). Caracterización del Perfeccionismo en Estudiantes con Alta Capacidad: Un Estudio de casos exploratorio. *Revista de Psicología, 35*(2), 581-616.

Grañeras, M. (2003). Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España. *Organización y Gestión Educativa, 3*, 15-20.

Guzmán, C. N., & Martínez, A. C. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *ESE: Estudios sobre educación, 12*, 115-132.

Guzzetti, B., & Williams, W. O. (1996). Changing the pattern of gendered discussion: Lessons from science classrooms. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 40*(1), 38-47.

Heller, K. A., & Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted

females? *Gifted Child Quarterly, 23*(2), 13-27.

Hernández Garduño, E. L. (1997). *Effects of teaching problem-solving through cooperative learning methods on student mathematics achievement, attitudes toward mathematics, mathematics self-efficacy, and metacognition.* Doctoral Dissertation. Connecticut: UCONN. Consultada en https://opencommons.uconn.edu/dissertations/AAI9806174/

Krafchek, J., & Kronborg, L. (2018). Stressful life events experienced by academically high achieving females before the onset of disordered eating. *Roeper Review, 40*(4), 245-254.

Kroesbergen, E., van Hooijdonk, M., van Viersen, S., Midell Lallerman, M., & Reijnders, J. (2016). The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children. *Gifted Child Quarterly,* 1-15.

Leinhardt, G., Seewald, A. M., & Engel, M. (1979). Learning what´s taught: sex differences in instruction. *Journal of Educational Psychology, 71*(4), 432-439.

López Rivas, & Calero (2018). Sobredotación, talento e inteligencia normal: Diferencias en funciones ejecutivas, potencial de aprendizaje, estilo cognitivo y habilidades interpersonales. *Revista de Educación Inclusiva, 11*(1), 91-112.

Ministerio de Educación y Ciencia (2017). Informe sistema educativo curso 2016-2017. Madrid: Gobierno de España.

Moon, T. R., & Brighton (2008) Primary Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 31*(4), 447—480.

Morales, J. F., & Molero, F. (1995). Leadership in two types of healthcare organization. En J. M. Peiró, F. Prieto, J. L. Meliá, & O. Luque (Eds.), *Work and organizational psychology: European contributions of the nineties* (pp. 209-221). East Sussex: Erlbaum.

Noble, K. D., Subotnik, R. F., & Arnold, K. D. (1999). To thine own self be true: A new model of female talent development. *Gifted Child Quarterly, 55*, 45-62.

Otero Rodriguez, A. (2018). *Las habilidades sociales en sujetos con altas capacidades durante la preadolescencia.* En Actas del 1º Congreso Internacional Noroeste de Altas capacidades. Santiago de Compostela: ASAC.

Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustemnt in Gifted children. *Gifted Child Quarterly, 64*, 57-63.

Reis, S. (1998). *Work left undone: choices and compromises of talented females*. Creative Learning Press.

Reis, S. (2006a). *External barriers experienced by gifted and talented girls and women*. Renzulli Center for Creativity, Gifted Education and Talent Development. Uconn. Consultado de https://gifted.uconn.edu

Reis, S. (2006b). *Internal barriers, personal issues and decisions faced gifted and talented females*. Renzulli Center for Creativity, Gifted Education and Talent Development. Uconn. Consultado de https://gifted.uconn.edu

Rimm, S. (2008). *Tips for parents: raising girls for resilience and optimism*. Davidson Institute for Talent Development. Consultado de https://www.davidsongifted.org

Rimm, S. (2002, 2003). *Tips for parents: helping today girls become tomorrow`s succesful women: ten tips for caring adults*. Free Spirit Publishing

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Sadker, M., & Sadker, D. (1985), Sexism in the classroom. *Vocational Education Journal, 3*(1), 17-25.

Siegel, D., Gubbins, E. G., & McCoach, B. (2018). *Tips for identifying gifted El students.* National Center for Research on Gifted Education. Consultado de https://ncrge.uconn.edu

Tavani, J. L., Zenasni, F., & Pereira-Fradin, M. (2009). Social Representation of Gifted Children: A Preliminary study in France. *Gifted and Talented International, 24*(2), 61-70.

Tejera, J. P., Borges, A., & Naveiras, E. R. (2017). Conocimientos y Mitos sobre altas capacidades. *Talincrea, 4*(1), 40-51.

Tobin, K., & Garnett, P. (1987). Gender related differences in Science activities. *Science Education, 71*(1), 91-103.

Torrego, J. C., Monge, C., Pedrajas, M., & Martínez, C. (2016). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9*(2), 91-110.

Torrents, D. (2015). La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 9*(1), 78- 93.

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

Tourón, J., Réparaz, C., & Peralta, F. (2006). Las nominaciones de los profesores en la identificación de alumnos de alta capacidad intelectual. *Sobredotação, 7*, 7–30.

Villamizar Acevedo, G., & Donoso Torres, R. (2014). Teorías implícitas sobre inteligencia en profesorado universitario. *Educere, 18*(59), 103–110.

Willard-Holt, C. (2008). "You Could Be Doing Brain Surgery": Gifted Girls Becoming Teachers. *Gifted Child Quarterly 52*(4), 313–325.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES TAGOROR

Josué Pérez & África Borges

(Universidad de La Laguna, Tenerife | España)

Resumen

La temática de la adaptación personal y social del alumnado con altas capacidades resulta aún un tema controvertido y que debe abordarse en programas específicos. Los programas extraescolares para este alumnado muestran dos tipos de abordaje en la intervención con adolescentes de altas capacidades intelectuales en función de si los programas se centran en las características cognitivas o socioafectivas de este alumnado, siendo los programas para adolescentes una importante necesidad. El Programa Integral para Altas Capacidades (PIpAC) aborda las necesidades socioafectivas desde una perspectiva amplia, contando con una estrategia de intervención específica para adolescentes, el programa *Tagoror*, desarrollado desde 2009 y orientado a los adolescentes con altas capacidades a partir de 12 años. La presente investigación estudia la valoración que los participantes dan al programa. Participaron un total de 18 personas, 13 usuarios actuales y 5 antiguos usuarios, evaluando el programa a través una entrevista semiestructurada. El total de participantes están satisfechos con el desarrollo del programa. Las principales aportaciones se reflejan en aspectos académicos, personales y sociales, no así en el ámbito familiar. Se destacan como principales valores los conocimientos que tiene el mentor, el buen ambiente

que se genera, así como la posibilidad de expresarse con libertad y el interés que suscitan los temas que se tratan en las sesiones. El programa se muestra adecuado en el apoyo al desarrollo de adolescentes con Altas Capacidades.

Palabras clave: Altas Capacidades, Adolescencia, Programas socioafectivos.

Abstract

The subject of personal and social adaptation of students with high abilities is still a controversial issue and should be addressed in specific programs. The extracurricular programs for these students show two types of approach in the intervention with adolescents of high intellectual abilities depending on whether the programs focus on the cognitive or socio-affective characteristics of these students, with programs for adolescents being an important need. The Comprehensive Program for High Capacities (PIpAC) addresses socio-affective needs from a broad perspective, with a specific intervention strategy for adolescents, the Tagoror program, developed since 2009 and aimed at adolescents with high abilities from 12 years of age. The present investigation studies the valuation that the participants give to the program. A total of 18 people, 13 current users and 5 former users participated, evaluating the program through a semi-structured interview. The total number of participants is satisfied with the development of the program. The main contributions are reflected in academic, personal and social aspects, but not in the family. The main values that stand out are the knowledge that the mentor has, the good atmosphere that is generated, as well as the possibility of expressing oneself freely and the interest aroused by the topics dealt with in the sessions. The program is adequate in supporting the development of adolescents with high abilities.

Keywords: High Abilities, Adolescence, Socio-affective Programs.

Introducción

La literatura científica ha demostrado fehacientemente que el alumnado de altas capacidades presenta diferencias en su funcionamiento cognitivo con respecto a sus compañeros de inteligencia normativa, avalado por gran cantidad de investigaciones que muestran de forma consistente que este

alumnado muestra un mejor rendimiento en diversas tareas cognitivas comparados con menores de desarrollo típico (Gaultney, Bjorklund, & Goldstein, 1996; Geake, 2009; Gill, O'Boyle, & Hathaway, 1998; Rodríguez-Naveiras, Verche, Hérnandez-Lastiri, Montero, & Borges, pendiente de aceptación; Sastre & Viana, 2016).

Estas necesidades educativas han conducido al diseño de diversos programas de intervención extraescolares de enriquecimiento intelectual para alumnado de altas capacidades, cuyo objetivo es fomentar el desarrollo cognitivo de estos alumnos: GuíaMe-AC-UMA (Castro, García-Román, & Tomé, 2018) que se lleva a cabo en la Universidad de Málaga; Adopte un Talento (PAUTA; García, Chauvet, Urban, & Rivera, 2017), un proyecto que se desarrolla en México impulsado y apoyado por la Academia Mexicana de la Ciencia A.C., CONACYT y la UNAM; Programa de Enriquecimento en los Dominios de Aptitudes, Intereses y Socialización (PEDAIS; Fonseca et al., 2018), dirigido a fomentar la áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, en sus siglas inglesas) y organizado por la asociación portuguesa de altas capacidades, ANEIS; COMPARTE-ULL, programa de mentorías impartido por estudiantes de doctorado de la Universidad de La Laguna, con la coloboración de la Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado de dicha universidad (Dorta et al., 2018)

No obstante, aún resulta controvertido lo relacionado a la adaptación personal y social de este alumnado. Existe una larga historia sobre cómo el fenómeno de la superdotación afecta al bienestar psicológico (Eysenck, 1995; Freeman, 1983; Hollingworth, 1942; Parker & Mills, 1996; Ramaseshan, 1957; Reynolds & Bradley, 1983; Richards, 1989; Strang, 1950; Watson, 1965). Algunas evidencias muestran que los aspectos socioafectivos son de gran importancia en su desarrollo: desde la disincronía (Terrassier, 1989), que supone un desarrollo desigual entre la capacidad intelectual y otros factores, especialmente los emocionales, pasando por el llamado "estigma de la superdotación" (Cross & Coleman, 1993), hasta problemas como la relevancia de la motivación para la consecución de logros académicos (Freeman, 1999; Gottfried & Gottfried, 2004), hace pensar que la intervención con personas con alta capacidad no debe limitarse a sus conocimientos y desarrollos académicos.

Si bien la literatura de esta última década pone de manifiesto que este alumnado no presenta un menor ajuste personal y social que sus compa-

ñeros de menor capacidad intelectual, como se había postulado anteriormente (Borges, Herández-Jorge, & Rodríguez-Naveiras, 2011), el desarrollo socioafectivo puede verse afectado por los mencionados problemas de asincronía, lo que lleva a que sus retos e intereses puedan ser diferentes (Silverman, 2012). Por ello, es importante establecer ambientes específicos para un adecuado desarrollo de este alumnado (Colangelo, 2003), incluso aunque el foco de los programas sea en contenido académico (Ben-Eliyahu, Linnenbrink-Garcia, & Putallaz, 2017)

La adolescencia es un periodo de cambio para cualquier persona, donde chicos y chicas necesitan desarrollar más complejas habilidades para relacionarse, a la vez que precisan desarrollar mejores estrategias para entender las emociones. Igualmente, el periodo de la adolescencia en alumnado constituye un momento de especial importancia por todos los cambios biológicos y psicológicos asociados a este periodo, es por ello que los programas para este momento evolutivo resultan clave. Los adolescentes de altas capacidades pueden tener retos distintos a los de sus compañeros de diferente capacidad intelectual (Jen, Wu, & Gentry, 2016)

Algunos estudios ponen de manifiesto la necesidad de una acción proactiva para el desarrollo del alumnado de altas capacidades (Peterson, 2003), sobre todo frente a la evidencia del rechazo que pueden sentir por su mayor capacidad, o bien una mayor riqueza en sus percepciones sociales (Ramírez, Aymes, & Acuña, 2018; Villate, Courtinat-Camps, & de Léonardis, 2014). No obstante, no constituyen un grupo homogéne, (Villate, Hugon, & de Léonardis 2011). El estudio de Jen y colaboradores (2016) señalaba el interés de un conjunto de 280 adolescentes de hablar con un adulto sobre tres temas: sentimientos y emociones, futuro y relaciones sociales. Los estudios demuestran que este alumnado se beneficia de intervenciones socioafectivas en grupo, junto con estudiantes de su misma capacidad.

Los programas de enriquecimiento socioafectivo desarrollados desde una perspectiva psicoeducativa suponen una alternativa de gran relevancia en para un adecuado desarrollo de estas variables. Colangelo (2003) señala el interés de realizar enfoques dirigidos al bienestar de social y emocional de este alumnado Entre los objetivos de los programas de enriquecimiento socioafectivos se encuentran: a) Promover factores de desarrollo socioemocional como son la autoestima, el autoconcepto, las emociones, las destrezas para afrontar sentimientos, b) Desarrollar habilidades sociales: es-

cucha, diálogo, negociación, toma de decisiones. c) Promoción de conductas de cooperación, trabajo en grupo, respeto a los demás.

Dentro de este tipo de programas de intervención, el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC; Rodríguez-Naveiras, Díaz, Borges, Rodríguez, & Valadez, 2015) aborda las necesidades socioafectivas desde una perspectiva amplia, que trabaja tanto con los alumnos de altas capacidades como con sus padres y hermanos abordando además de forma diferencial el trabajo con niños y adolescentes. El programa se divide en tres subprogramas diferentes: *Descubriéndonos*, donde se trabaja con niños entre 4 y 12 años; *Encuentros*, centrado en los progenitores de estos niños y *Tagoror* (palabra de origen guanche, los antiguos aborígenes de las Islas Canarias, que significa reunión), desarrollado desde 2009 y orientado a los adolescentes con altas capacidades a partir de 12 años (Herranz & Borges, 2010). Los objetivos principales del programa *Tagoror* se centran en el intercambio de ideas y experiencias entre los participantes y la realización de debates sobre los retos y dificultades de la vida adulta, todo ello orientado y dinamizado por un mentor que actúa como guía y apoyo personal del grupo. Este programa constituye una aproximación diferente a otros de similares características, ya que no cuenta con una estructura fija y los temas a tratar en las sesiones surgen del propio grupo de adolescentes.

El objetivo de la presente investigación es analizar la valoración que participantes actuales y de ediciones anteriores han realizado sobre el programa

Método

Participantes

Participaron un total de 18 adolescentes del programa Tagoror, 13 integrantes actuales y 5 antiguos participantes, que han abandonado recientemente del programa. En la tabla 1 se presentan los descriptivos de la muestra, en cuanto a sexo, edad y tiempo medio que estuvieron o están en el programa.

Tabla 1. *Sexo, edad y tiempo medio en el programa.*

	N	Edad media
Chicas	6	13,33
Chicos	12	15,5
Total	18	14,63

Instrumento

Se aplicó una entrevista semiestructurada que incluye los siguientes apartados:

1. Tiempo en el programa
2. Cómo conocen la existencia de Tagoror
3. Satisfacción con el programa y puntos a destacar
4. Valoración del educador
5. Aspectos a mejorar y nuevas propuestas
6. Apoyo cambios a nivel académico, personal, social y familiar.

Procedimiento

El programa se divide en dos partes, una primera de dos horas de duración donde se desarrollan los debates/conversaciones no estructuradas sobre temas propios, desarrollándose una segunda parte sin tiempo límite, donde se cena en grupo con el mentor y los progenitores que quieran sumarse con la idea de socializar y reforzar vínculos. El programa está dinamizado por un mentor, experto en altas capacidades.

La entrevista para la presente investigación se realizó durante la primera parte del programa de forma individual y en un lugar aparte, tranquilo y en condiciones adecuadas.

Resultados

En la tabla 2 se muestran los resultados relacionados con la satisfacción y las principales aportaciones/cambios que este puede haber tenido sobre los aspectos académicos, personales, sociales y familiares de los usuarios.

Tabla 2. *Satisfacción y aportaciones del programa en diferentes ámbitos.*

	Si
¿Estás satisfecho con el funcionamiento del programa Tagoror?	18
¿Te ha ayudado el programa a mejorar/cambiar algo a nivel académico?	14
¿Te ha ayudado el programa a mejorar/cambiar algo a nivel personal?	13
¿Te ha ayudado el programa a mejorar/cambiar algo a nivel social?	16
¿Te ha ayudado el programa a mejorar/cambiar algo a nivel familiar?	4

En las tablas siguientes se recogen aquellos aspectos relacionados con el mentor y los aspectos a destacar o mejorar en el programa.

Tabla 3. *Principal aportación del educador.*

¿Cuál es para ti el principal aporte del educador?	N
Genera buen ambiente	5
Conocimientos de historia, científicos y cultura general	10
Apoyo para seguir estudiando o elegir estudios	2
Apoyo en problemas personales	1

Tabla 4. *Aspectos a destacar del programa.*

¿Qué destacarías del programa?	N
Expresar libremente	7
Apoyo personal del mentor	1
Aprendizaje	3
Tiempo desconectar	2
Temas muy interesantes	5

Tabla 5. *Aspectos a mejorar del programa.*

¿Qué cosas deberían mejorar?	N
Nada	8
Más sesiones horas diferentes	1
Subir la edad para entrar en el programa	2
Profundizar el tema de los valores	3
Material	1
Más organización en debates	5

Los resultados muestran una adecuada satisfacción con el programa, tanto en la contribución del mentor, como en avances en materia académica, personal y social. Igualmente, la posibilidad de expresarse libremente es la respuesta más frecuente entre los participantes. En relación a eso, más de la mitad de los informantes no cambiaría nada en el programa.

Discusión

Los participantes del programa *Tagoror* reflejan un alto grado de satisfacción tanto hacia el programa como hacia la figura del mentor. Resulta en un espacio para opinar libremente sobre cualquier tema, el ambiente que se genera en las sesiones para hablar con libertad, más el debate sobre temas propios que surgen del grupo promueven las relaciones interpersonales y cambios en las mismas, además de apoyar los aspectos personales y académicos desde las aportaciones de los propios participantes y las del mentor. Por tanto, el programa se muestra adecuado en sus objetivos de favorecer y apoyar el desarrollo de adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales.

El programa Tagoror, que se centra en la mejora u optimización de los usuarios y no tiene en cuenta sólo factores cognitivos o de inteligencia, sino que amplía su marco de interés hacia aspectos sociales, considerándose también el rendimiento y las capacidades del individuo, así como la influencia familiar, escolar y social en el desarrollo de estos niños y niñas (Hernández-Jorge & García, 1998; Mönks, 1994; Ziegler & Heller, 2000; Gagné, 2004), parece responder de forma clara a este objetivo.

Aunque el tamaño muestral de la presente investigación es pequeño, es preciso señalar que se entrevistó prácticamente a todos los participantes en la edición del curso 2017-18. Las características del programa desaconsejan grupos numerosos, y cada edición del mismo solo se aceptan entre 12 y 15 participantes.

Cabe señalar en lo referente a los aspectos de tipo socioafectivo la necesidad de apoyar a adolescentes con altas capacidades para contribuir a su desarrollo completo, siendo este el principal motivo que llevó a poner en marcha el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) y dentro de este el subprograma Tagoror para, de esta manera, atender de forma específica las problemáticas asociadas al fenómeno de las altas capacidades durante el periodo de la adolescencia.

Referencias

Ben-Eliyahu, A., Linnenbrink-Garcia, L., & Putallaz, M. (2017). The Intertwined Nature of Adolescents' Social and Academic Lives: Social and Academic Goal Orientations.*Journalof AdvancedAcademics,28*(1)66-93doi:10.1177/1932202X16685307.

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

Castro, S., García-Román, D., & Tomé, D. (2019, noviembre). *Valoración y grado de satisfacción del alumnado con altas capacidades participante en el programa de mentorías universitarias: guíame-ac-uma.* V Congreso Internacional de Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud, Madrid.

Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. IN N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 373-387). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Cross, T., & Coleman, L. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review, 16*(1), 37-40.

Dorta, M. J., Noda, J. F., Aguirre, T., Rodríguez-Dorta, M., Borges, A., & Pereda, E. (2018, agosto). *Evaluación de talleres realizada por los educadores asistentes del programa de mentorías COMPARTE-ULL*. Tercera Jornada Nacional y Primera Internacional Altas Capacidades Mx — México, Ciudad de México.

Eysenck, H. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.

Fonseca, H., Rocha, A., Almeida, A., Figueiredo, C., Martins, A., & Moreira, L. (2018, julio)

Papel dos projetos STEAM no enriquecimento escolar para crianças e jovens com altas habilidades. IX Congreso Internacional de Psicología y Educación, Logroño.

Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 24*(3), 481-485.

Freeman, J. (1999). Teaching gifted pupils. *Journal of Biological Education, 33*(4), 185- 190.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15*, 119-147.

García, G. T., Chauvet, L. V., Urban, S. C., & Rivera, A. M. (2017). Programa Adopte un Talento: un vínculo entre la comunidad científica y los niños. *Revista Digital Universitaria, 18*(7). doi: http://dx.doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2017.v18n7.a5.

Gaultney, J. F., Bjorklund, D. F., & Goldstein, D. (1996). To be young, gifted, and strategic: Advantages for memory performance. *Journal of Experimental Child Psychology, 11*(1), 164—78.

Geake J. G. (2009). Neuropsychological characteristics of academic and creative giftedness. In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook of giftedness* (pp. 261-73). Dordrecht: Springer.

Gill, H. S., O'Boyle, M. W., & Hathaway, J. (1998). Cortical distribution of EEG activity for component processes during mental rotation. *Cortex, 34*, 707-718.

Gottfried, A., & Gottfried, A. (2004). Toward the Development of a Conceptualization of Gifted Motivation. *Gifted Child Quarterly, 48*(2), 121-132.

Hernández-Jorge, C., & García, L. A. (1998). La Evaluación del proyecto psicoeducativo ARFE. Evaluación e Intervención Psicoeducativa. *Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación,1*(1), 169-184.

Herranz, N., & Borges, A. (2010, julio). *Enriquecimiento Intelectual para adolescentes: El programa Tagoror. Descripción y primeros resultados.* VII Congreso Iberoamericano de Psicología, Oviedo, España.

Jen, E., Gentry, M., & Moon, S. M. (2017). High-ability students' perspectives on an affective curriculum in a diverse, university-based summer residential enrichment program *Gifted Child Quarterly, 61*(4) 328 —342

Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ, Stanford-Binet.* Nueva York: World Book.

Mönks, F. J. (1994) Desarrollo socio-emocional de los niños superdotados. In Y. Benito (Dir.), *Intervención e investigación socioeducativa en alumnos superdota-*

dos, (pp.139-152). Salamanca: Amarú Ediciones.

Parker, W., & Mills, C. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 40*(4), 194-199.

Peterson, J. S. (2003). An argument for proactive attention to affective concerns to gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education, 15*, 62-70. doi:10.4219/jsge-2003-419

Ramaseshan, P. (1957). The social and emotional adjustment of the gifted. *Dissertation Abstracts,* 17, 1267.

Ramírez, G., Aymes, G. L., & Roger, S. A. (2018). Percepciones sobre la superdotación y el talento desde el punto de vista de adolescentes de altas capacidades intelectuales. *Psicologia, Educaçao e Cultura, 22*(1), 103-120.

Reynolds, C., & Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review, 12*(2), 190-194.

Richards, J. C. (1989). *The context of language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Borges, A., Rodríguez, M., & Valadez, D. (2015). *Programa Integral para Altas Capacidades: "Descubriéndonos". Una guía práctica de aplicación***.** México: Manual Moderno.

Rodríguez-Naveiras, E., Verche, E., Lastiri, P. H., Montero, R., & Borges (pendiente de aceptación). Differences in working memory among gifted and talented students versus community samples.

Sastre, S., & Viana, L. (2016) Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista de Neurología, 62*, S65-S71.

Silverman, L. K. (2012). Asychronous development: A key to counseling the gifted. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents* (pp. 261-279). Waco, TX: Prufrock Press.

Strang, R. (1950). Inner world of gifted adolescents. *Journal of Exceptional Children, 16*(4), 97-101.

Terrassier, J.C. (1989). *Les enfants surdoués ou "la précocité embarrassante".* París: ESF.

Villatte, A., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2014) Typology of self-concept of adolescents in france: a comparison of gifted and nongifted french high school students, *Roeper Review, 36*(1), 30-42. DOI: 10.1080/02783193.2013.856828.

Villatte, A., Hugon, M., & de Léonardis, M. (2011). Forms of self-conception in gifted high school students enrolled in heterogeneous classes. *European Journal of*

Psychology of Education, 26, 373–392. DOI 10.1007/s10212-011-0055-8.

Watson, G. H. (1965). Emotional problems of gifted children. In W.B. Barbe (Ed.), *Psychology and education of the gifted: Selected readings* (pp.342-353). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000) Conceptions of giftedness from a met-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Stenberg, & R. F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (pp. 3-21). Oxford: Elsevier

IDENTIFYING TALENTED STUDENTS EFFICIENTLY AND EQUITABLY

Priscila Zaia[1], Tatiana de Cassia Nakano[1], Jodi Miller[2] & Jonathan A. Plucker[3]

(Pontifical Catholic University of Campinas | Brazil || Johns Hopkins University, School of Education & Center for Talented Youth | USA)

Abstract

Educators and policymakers concur that schools must meet the needs of gifted students. Despite this widespread agreement, there remains uncertainty about how to identify such learners. This paper discusses the two key challenges impacting the identification process: the lack of clear definitions and low-quality instruments. Without consensus on what makes an individual gifted and instruments to measure for the desired skills, or set of skills, it becomes difficult to determine who should receive advanced learning services. By examining the reality of giftedness in Brazilian schools, we contextualize the problems and offer possible solutions to improve the identification process so students have access to appropriately stimulating curricula.

Keywords: giftedness, education, assessment.

Many countries, including the United States and Brazil, mandate that schools meet the needs of exceptional learners. Policies exist to ensure that learners identified as gifted receive requisite services. The challenge

[1] Pontifical Catholic University of Campinas, Brazil
[2] Johns Hopkins University, School of Education
[3] Johns Hopkins University, School of Education and Center for Talented Youth

for practitioners, however, becomes finding these learners (Cross & Cross, 2017). Although researchers have made remarkable progress understanding giftedness and how it manifests in students, they still struggle to identify the presence of above average talent in students (Dai, Swanson, & Cheng, 2011; García-Ros, Talaya, & Pérez-González, 2012). Without an established definition of giftedness and guidelines on how to identify it, students deserving of more rigorous curricula may not have access to them.

The identification process for giftedness remains ambiguous because of disagreement about what gifted means (Almeida, Araújo, Sainz-Gómez & Prieto, 2016; Martins, Pedro, & Ogeda, 2016). Researchers utilize a variety of terms to describe gifted people, like talented, gifted, genius, inventor, or precocious (Robinson & Clinkenbeard, 2008; Sternberg, 2005). The lack of consensus emerges because of cultural differences among other reasons, such as reliance of a wide range of diverse theories and conceptions of giftedness (see Plucker, Rinn, & Makel, 2017). There is also confusion about what instruments to use in the identification process. Although a number of different scales exist, there are no consistent protocols. There is a significant need to establish a widely accepted definition of giftedness and guidelines on how to identify it within students (Mandelman, Tan, Aljughaiman, & Grigorenko, 2010).

In Brazil, the confusion surrounding the identification process results in a significant percentage of students being undiagnosed, meaning that deserving students do not receive rigorous advanced learning opportunities and, therefore, failing to develop their talents optimally. In order to improve the identification process, there are a number of solutions presented in this article. Talent identification is currently a major focus of research around the world, but recent studies provide evidence that the use of multiple measures, high quality instruments, and universal screening may improve the chances of successfully identifying students as gifted.

Challenges in identifying gifted individuals

Identifying gifted students is challenging because disagreement about how to define this label persists. Giftedness is a multidimensional construct with a number of different definitions. The literature does not yet consider

the existence of a unanimous explanation among theorists. Recent studies conducted in different countries have demonstrated the importance of understanding various components related to giftedness. The more comprehensive definitions (Kaufman & Sternberg, 2008) consider several domains beyond cognitive capacity in their components, including creativity, leadership, motivation, artistic and interpersonal skills, emotional processes, and variables associated with personality and social contexts (Feldman, 2000; Gagné, 2005; Pfeiffer & Blei, 2008). This broad definition recognizes the existence of a set of characteristics that are present in a permanent and remarkable way in the person that gives him or her a prominence in some field of knowledge (Sternberg, 1981). Therefore, gifted people would have the ability to develop their skills in any potentially valuable area of human performance (Renzulli, 2004).

The multidimensional nature of giftedness is further complicated by cultural differences. For example, the understanding of creativity is not the same in Western and Eastern countries (Cheung, 2016; Plucker, Lim, & Lee, 2017; Simonton & Ting, 2010). Behaviors identified as special in one context may not be viewed as indicative of giftedness in others (Plucker, McWilliams, & Guo, 2017). Similarly, different conceptions may produce contradictory results about certain aspects of giftedness (Rangni & Costa, 2011). This confirms the need to think about some aspects related to the phenomenon. If we consider that giftedness follows a stereotype and depends on a set of criteria, it can be a social construction in such a way that the evaluation of a student as talented will depend on the conception of giftedness adopted in the country, culture, school, or teacher context (Nakano, Gozolli, Alves, Zaia, & Campos, 2016; Pfeiffer & Blei, 2008).

Another challenge plaguing the identification process is the inconsistent use of instruments for screening. Researchers increasingly agree that evaluation is an essential step for the identification of gifted characteristics in relation to both the conceptualization and the evaluation of this phenomenon. Gifted characteristics are now measured using a great diversity of methods and techniques based primarily on intellectual domain research, performance scales, achievement, creativity, peer and teacher nominations, and behavioral analysis (McClain & Pfeiffer, 2012).

Although the broader definition of giftedness requires multidimensional instruments or the use of more than one method, there still remains a dis-

proportionately great emphasis on the cognitive facet. In some countries, students' intellectual abilities are the only measure used to identify giftedness (Kaufman, 1990). The utilization of methods to identify talented individuals based only on measures of achievement (rather than potential, in most assessment processes) can lead to a number of false negatives. Students from disadvantaged backgrounds and minority populations may not be included in identification processes simply because they have not had opportunities to develop their skills (Cross & Cross, 2017; Plucker et al., 2017; Plucker, Peters, & Schmalensee, 2017). These learners may be underrepresented in programs that provide services to gifted students (Pfeiffer, 2015; Plucker & Peters, 2016).

In Brazil, the identification process is outdated when compared to the advances that have been achieved in other countries. The Federal Council of Psychology has not approved specific instruments for evaluating giftedness (Zaia, Nakano, & Peixoto, 2018). As a consequence, in practice, the already restricted research studies in the area have, for the most part, made use of non-specific instruments for this purpose (Nakano, Campos, & Santos, 2016). Consequently, the result of this practice may be the failure to fully capture the high levels of skills presented by gifted people (Almeida et al., 2016).

The complex nature of giftedness makes it difficult to define and measure. Researchers must understand in depth how talented people perform their high level of skills in different fields to have a complete identification process (Dai, 2009; Renzulli & Reis, 2017). Many disparate skills can make an individual gifted, and the evaluation process needs to reflect this complexity, and assessments of giftedness should exist beyond cognitive achievement to ensure that the identified population is not a homogeneous group (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Sternberg, 2010). Establishing a standardized identification process is essential to cultivate the diverse potential in students and maximize their contribution to society.

Reality of Brazilian Schools

The first public policy to discuss giftedness in Brazil was enacted in 1929 (Delou, 2012). More recently, in 2008, the Brazilian Ministry of Education and Culture (MEC) published a law defining students with giftedness as

those who have a high potential, combined or isolated in the intellectual area, academic, leadership and psychomotricity, in addition to manifesting high creativity, high involvement with learning and with the accomplishment of tasks of their interest (Secretaria de Educação Especial, 2010). Despite the existence of this definition, Brazilian educators still struggle to identify learners who meet these criteria.

According to a federal determination, giftedness is part of Special Education and should adhere to the same public policies reserved for those students. In Brazil, most of the resources devoted to special education programs are reserved for students with deficiencies or disorders. Practitioners and researchers focus primarily on students with physical or mental disabilities, developmental delays, low academic performance or specific learning disorders. Students identified as gifted often do not receive the services they require.

Although several federal laws propose the importance of offering gifted children appropriate interventions, the challenge of identifying learners remains an obstacle. The lack of evaluation measures to determine giftedness prevents many students from having access to the requisite services. According to the World Health Organization, 3% to 5% of the population can present high abilities, or indicators of giftedness, which means approximately 2.5 million Brazilian students should be identified as gifted (Pérez, 2012). The reality, however, is much bleaker. In 2014, only 13,308 learners, or 0.0003% of the 37 million students enrolled in education in Brazil, received a gifted diagnosis. Farias and Wechsler (2014) argue, "[of] the schools responding to school census questionnaires, this insignificant percentage suggests that teachers are failing to identify the student's potential" (p. 337).

Since the first policy's enactment in 1929, Brazil has not advanced much in the provision of educational services for gifted learners (Delou, 2012). The Law on Guidelines and Bases of National Education (Law 9.394/96) sought to remedy part of the problem. However, implementation has proven difficult because of teachers' inexperience with giftedness. The dearth of programs and teaching projects that focus on gifted education has compromised the training of practitioners. There are few undergraduate and postgraduate courses that teach educators how to better support the gifted learners (Delou, 2012). Even more general teacher education courses

include very little content about the gifted population (Moreira & Lima, 2012). Practitioners who complete their college studies without learning about the unique characteristics of gifted learners enter the profession unprepared to differentiate for these students (Virgolim, 2012). Virgolim and Konkiewitz (2014) argue that not only do teachers lack specialized training, but also adequate materials, curricula, and identification techniques. The minimal government resources devoted to establishing programs aimed at developing giftedness has contributed to the insufficient support for these students (Virgolim & Konkiewitz, 2014).

Without understanding giftedness, teachers do not know how to meet the needs of gifted learners (Negrini, 2016). Even in schools considered excellent, the educators feel uncertain about identifying and supporting these students (Loos-Sant'Ana, Sant'Ana-Loos, & Trancoso, 2012).

The lack of teacher training to identify gifted students has proven to be particularly problematic in Brazil (Sabatella, 2012). Teachers' low familiarity with the educational needs of gifted students, misconceptions about the intellectual, socioemotional, and cognitive traits (and their consequent learning implications), as well as the limited availability of continuing education courses related to giftedness has stymied the development of programs for these students (Pereira, 2014). Educators struggle to create curricular adaptations for gifted individuals because of their incomplete training (Pereira, 2014). Research suggests that targeted teacher training on the unique characteristics and needs of gifted learners can have significant impact on the experience of these students (Piske et al., 2016). Evidence from the federal Javits Program suggests that identification systems can be improved with effective professional development (CITE). The process can be streamlined more efficiently with teacher training (Pérez, 2012). Brazil has the public policies in place, but now needs to advance the practical initiatives like teacher education and evaluation procedures to improve the support for gifted learners.

Proposed Solutions

Although more research needs to be done, recent research suggests four strategies to improve the process of identifying gifted students and

ultimately meeting their needs. Using multiple measures, high-quality instruments, universal screening, and strategic programming decisions (i.e., aligning identification strategies with program goals), educators can better recognize which learners should receive gifted services.

Multiple Measures

Given the multidimensional nature of giftedness, the identification process should include a number of different methods. The literature recommends a multifactorial process that considers information from different psychometric measures (individual tests), performance and achievement scales, and the incorporation of a variety of resources, including general observations of behaviors, evaluations of portfolios and works produced by the students, perceptions of school results superior to their peers, and self-assessments. This process should also incorporate endorsements by teachers, specialists and supervisors, whose insight can help in the decision about the presence of criteria indicative of giftedness (Gridley & Treloar, 1984; McClain & Pfeiffer, 2012). Without utilizing multiple measures, it becomes difficult to ensure the process is equitable and efficient. Gifted students are not a homogeneous group; they have unique combinations of strengths (Jarosewich, Pfeiffer, & Morris, 2002). The identified population should reflect this diversity in their cognitive characteristics (Pierson, Kilmer, Rothlisberg, & McIntosh, 2012).

High-quality Instruments

Independent of giftedness and in conjunction with other diagnoses, Kerr and Sodano (2003) point out the need for high quality measure to evaluate these children. The scales utilized should focus mainly on aspects such as divergent thinking, intellectual level, self-concept, aptitude and creativity. They could be complemented with the use of interest questionnaires and social and emotional adjustment scales, as well as interviews and instruments for a personality evaluation (Mettrau & Reis, 2007). In this way, different types of giftedness, such as academic and creative, can be

better identified (Renzulli, 2008; Zenasni, Mourgues, Nelson, Muter, & Myszkowski, 2016). The objective of this process is to seek a balance in the assessment of interests, needs and values (with the aim of avoiding these individuals being forced to enter socially valued careers that have no relation to their interests). The authors also point out that often, unfortunately, after the entire evaluation process, the results are inconclusive. This reality indicates that changes must be made in the interpretations, if not also in the instruments themselves, since the process of predictive validity and standardization should be conducted with that specific population.

When utilizing different assessments to identify giftedness, flexibility in the criteria used as cutoff points should be encouraged (Voloshchuk, Rudyk, & Soloviova, 2017). The authors argue that if the IQ criterion, more specifically the value of 130 (two standard deviations above average), is used as a cutoff point to determine gifted individuals, what could be said of a student who, in a given year, presents a result of 135? Most likely, he will be considered gifted. However, what if, in the following year, when performing a test for a more advanced age group, he achieved 125 points? Will he stop being gifted? Did he lose his talent? What about those cases in which a first evaluation indicates 135 points, and a second evaluation results in 145 points? Did those students develop and expand their talents in such a short time? Perhaps a student received 125 points on the first assessment and 135 on the second assessment. Should that student be added to the gifted group? The difficulty in establishing a universal criterion, together with the differences among the measures used for evaluation, has generated a series of false positive and false negative diagnoses (Bracken & Brown, 2006), and thus the scores taken as cutoff points are considered by various authors to be controversial and arbitrary (Lichtenberger, Volker, Kaufman, & Kaufman, 2006; Nakano, Primi, Ribeiro, & Almeida, 2016).

Universal Screening

A possible solution to avoid potential exclusion of students who may be otherwise underserved is to implement universal screening. Previously established conceptions about individuals that are associated with issues of ethnicity, socioeconomic status, or other characteristics may favor the

identification of one type of talent and exclude other types (Ford, Wright, Grantham, & Moore III, 2017). Thus, those individuals from families with some type of differentiated condition (financial, logistics, cultural, etc.) will have the opportunity to reduce the gaps in the educational system by investing in other resources that support the development of their children's superior skills (private schools, extracurricular activities and online courses), further increasing the difference between gifted individuals who have this opportunity and those who constitute the least represented groups and who do not have these alternatives (Plucker et al., 2017b). The practice of universal screening can decrease the chances of missing individuals who deserve to receive gifted services. As a more equitable method, it ensures that students without privilege or access to differentiated resources can be identified as gifted.

Aligning Identification with Program Goals

Other important considerations when thinking about identification are the specific programming objectives (Peters & Engerrand, 2016). Depending on the programming offered, the characteristics of the desirable population may differ. For example, selecting individuals based on their levels of creativity does not make sense for a math acceleration program that doesn't involve creative problem solving. Instead, other characteristics of giftedness may be more appropriate. Conversely, if the focus shifts to problem solving or enrichment, a creativity measure may be more appropriate.

Improving the identification process for gifted students is ultimately important for ensuring equity. Equality requires providing all students with the same opportunities, while equity involves offering everyone what they truly need (Mergler, Carrington, Kiber, & Bland, 2016). If gifted students are not being identified and thus not receiving the necessary services, they are not being treated equitably. By training teachers to identify and consequently support students from different cultural contexts with different levels of skills and socioeconomic levels, policymakers and educators can promote more equitable practices. The need for more professional development on giftedness is particularly dire in Brazil, where there is a dearth of

programming for gifted learners. The programs that do exist are often offered through partnerships between public agencies and universities or through stimulation programs, though even these are scarce.

Other ways of promoting equity involve making the identification process less exclusionary. Possible alternative types of instruments include those that incorporate non-standard or non-verbal tests. Policymakers can also expand the conception of giftedness beyond the results of intelligence measures by instead recognizing a larger range of talents. The possibility that certain skills may be expressed in as of yet undetectable ways may go beyond the traditional methods used for identification, which do not comprehensively recognize all individuals (Plucker et al., 2017a).

Conclusion

Given that it is the right of every child to receive fairness, justice, and quality of education, the need to improve the identification process for gifted students cannot be understated (Sarkar, 2015). Education for gifted students should be viewed as equally important as education for students who exhibit some type of deficit or disorder. The superior skills of certain learners or groups of students are invisible to the educational system because they are seldom selected to participate in testing for gifted programs. Establishing a consensual definition of giftedness and creating high-quality measures can alleviate this problem. Universal screening may also prove beneficial, as it involves looking at the skills and characteristics of all students, not just those who have been nominated by teachers or through some other type of selection. Implementing universal screenings can increase the percentage of individuals with identified talents by 5% or 10%. Better teacher training; more effective communication among educators and policymakers; more widespread acceptance of different levels of abilities, cultural characteristics, socioeconomic levels and ethnicities; and less rigid barriers to accessing gifted programs can promote equity (Plucker et al., 2017).

References

Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: issues related to psychological assessment. *Anales de Psicología*, *32*(3), 621-627. doi: https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259311

Almeida, L. S, Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas.* Braga: ADIPSIEDUC.

Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychological Assessment*, *24*, 112-122.

Secretaria de Educação Especial (2010). *Políticas Públicas para Alta Habilidade/ Superdotação.* Retrieved from http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_Cl%C3%A1udiaGriboski.pdf.

Cheung, R. H. P. (2016). The challenge of developing creativity in a Chinese context: the effectiveness of adapting Western creative pedagogy to inform creative practice. *Pedagogy, Culture & Society, 24*(1), 141-160. 10.1080/14681366.2015.1087419

Cross, T. L., & Cross, J. R. (2017). Maximizing potential: A school-based conception of psychosocial development. *High Ability Studies, 28*(1), 43-58. doi: 10.1080/13598139.2017.1292896

Dai, D. Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (39-80). Canada: Springer.

Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: a survey of empirical studies published during 1998-2010. *Gifted Child Quarterly, 55*, 126-138.

Delou, C. M. C. (2012). O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp.129-142). Curitiba: Juruá.

Farias, E. S., & Wechsler, S. M. (2014). Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp. 335-350). Campinas: Papirus.

Feldman, D. H. (2000) The development of creativity. In R. J. Sternberg (Ed), *Handbook of creativity* (pp. 169-189). Cambridge: Cambridge University Press.

Ford, D. Y., Wright, B. L., Grantham, T. C., & Moore III, J. L. (2017). Infusing culture and equity in gifted education for students of color: Three frameworks. In J. A. Plucker, A. N. Rinn, & M. C. Makel (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 183-201). Waco, TX: Prufrock Press.

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.

García-Ros, R., Talaya, I., & Pérez-González, F. (2012). The process of identifying gifted children in elementary education: teacher's evaluation of creativity. *School Psychology International, 36*, 661–672.

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*, 65–71.

Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: a review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *20*, 322–336.

Kao, C. Y. (2011). The dilemmas of peer relationships confronting mathematically gifted female adolescents: nine cases in Taiwan. *Gifted Child Quarterly, 55*(2), 83–94.

Kaufman, A. S. (1990). *Assessing adolescent and adult intelligence*. Boston: Allyn and Bacon.

Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research and best practices* (pp. 71–91). New York: Springer.

Kerr, B. (1983). Raising the career aspirations of gifted girls. *Vocational Guidance Quarterly, 32*(1), 37–43.

Kerr, B., & Sodano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, *11,* 168–186.

Lichtenberger, E. O., Volker, M. A., Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2006). Assessing gifted children with the Kaufman Assessment Battery for Children – second edition (KABC-II). *Gifted Education International, 21*, 99–126. doi: http://dx.doi.org/10.1177/026142940602100304.

Loos-Sant'Ana, H., Sant'Ana-Loos, R. S., & Trancoso, B. S. (2012). O desejo da superdotação e o desejo do superdotado: mitos, crenças e paradoxos na educação e as consequentes tensões na construção da identidade. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp.181–206). Curitiba: Juruá.

Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intelectual giftedness: economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences, 20*, 287–297.

Martins, B. A., Pedro, K. M., & Ogeda, C. M. M. (2016). Altas habilidades/superdo-

tação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? *Psicologia Escolar e Educacional*, *20*(3), 561-568. doi: https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031046

McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: a look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 28*, 59-88.

Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., & Bland, D. (2016). Inclusive values: exploring the perspectives of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(4), 20-38. doi: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.2.

Mettrau, M. B., & Reis, H. M. M. S. (2007). Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas, 15*(57), 489-509.

Moreira, L. C., & Lima, D. M. M. P. (2012). Interface entre os NAAH/S e universidade: um caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp.143-154). Curitiba: Juruá.

Nakano, T. C., Campos, C. R., & Santos, M. V. (2016). Escala de avaliação das altas habilidades/superdotação – versão professor: validade de conteúdo. *Estudos Inerdisciplinares de Psicologia, 7,* 103-123.

Nakano, T. C., Gozolli, M. Z., Alves, R. J. R., Zaia, P., & Campos, C. R. (2016). Investigación de la eficacia de una escala de evaluacion de altas habilidades – version profesor. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 15*, 83-94.

Nakano, T. C., Primi, R., Ribeiro, W. J., & Almeida, L. S. (2016). Multidimensional assessment of giftedness: criterion validity of Battery of Intelligence and Creativity measures in predicting arts and academic talents. *Anales de Psicologia, 32*(3), 628-637.

Negrini, T. (2016). O olhar docente para os estudantes com altas habilidades/superdotação em prol de uma educação inclusiva. *Revista de Ciência e Inovação, 01*(01), 59-68.

Pereira, V. L. P. (2014). Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp.373-388). Campinas: Papirus.

Pérez, S. G. P. B. (2012). E que nome daremos à criança? In L. C. Moreira & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 45-62). Curitiba: Juruá.

Perleth, C., & Sierwald, W. (2001). Analyses of development and achievement of the gifted. En K. A. Heller (Ed.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (pp. 171–355). Göttingen: Hogrefe.

Peters, S. J., & Engerrand, K. G. (2016). Equity and excellence: Proactive efforts in the identification of underrepresented students for gifted and talented services. *Gifted Child Quarterly, 60*, 159-171.

Pfeiffer, S. I. (2015). El modelo tripartido sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación, 368*, 66-95.

Pfeiffer, S. I., & Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: rating scales and other assessment procedures. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research and best practices* (pp. 177-198). New York: Springer.

Pierson, E. E., Kilmer, L. M., Rothlisberg, B. A., & McIntosh, D. E. (2012). Use of brief intelligence tests in the identification of giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessement, 30*(1), 10-24. doi: http://dx.doi.org/10.1177/0734282911428193.

Piske, F. H. R., Stoltz, T., Vestena, C. L. B., Freitas, S. P., Valentim, B. F. B., Oliveira, ... & Machado, C. L. (2016). Barriers to creativity, identification and inclusion of gifted students. *Creative Education, 7*, 1899-1905. doi : http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.714192

Plucker, J. A., Lim, W., & Lee, K. (2017). Viewing through one prism or two? Discriminant validity of implicit theories of intelligence and creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 11*, 392-402.

Plucker, J. A., McWilliams, J., & Guo, J. (2017). Smart Contexts for 21st-Century Talent Development: Sociocultural Approaches to Gifted Education. In J. A. Plucker, A. N. Rinn, & M. C. Makel (Eds.), *From Giftedness to Gifted Education: Reflecting Theory in Practice* (227-248). United States of America: Prufrock Press Inc.

Plucker, J. A., & Peters, S. J. (2016). *Excellence gaps in education: Expanding opportunities for talented youth.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Plucker, J. A., Peters, S. J., & Schmalensee, S. (2017). A Model for Eliminating Excellence Gaps. In J. A. Plucker, A. N. Rinn, & M. C. Makel (Eds.), *From Giftedness to Gifted Education: Reflecting Theory in Practice* (319-334). United States of America: Prufrock Press Inc.

Plucker, J. A., Rinn, A. N., & Makel, M. C. (2017). *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice*. Waco, TX: Prufrock Press.

Rangni, R. A., & Costa, M. P. R. (2011). Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(41), 467-482.

Renzulli, J. S (2004) The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conceptions of Giftdeness* (pp. 246-280). New York: Cambridge University Press.

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

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2017). Schools are places for talent development: Promoting creative productive giftedness. In J. A. Plucker, A. N. Rinn, & M. C. Makel (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 21-42). Waco, TX: Prufrock Press.

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

Sabatella, M. L. P. (2012). Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades / superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 113-128). Curitiba: Juruá Editora.

Sarkar, R. (2015). Quality teacher education is an instrument to ensure inclusive education: need, challenges and possible solutions. *University News (A Weekly Journal of Higher Education by Associoation of Indian Universities), 53*(23), 22-26.

Schuler, P. (2000) Perfectionism in gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted education, XI*(4), 183-196.

Simonton, D. K., & Ting, S. (2010). Creativity in Eastern and Western civilizations: the lessons of historiometry. *Management and Organization Review, 6*(3), 329-350. doi: https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2010.00188.x

Sternberg, R. J. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, *25*, 86–93.

Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftdness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftdeness* (2nd ed.) (pp. 243-327). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: new techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences, 20*, 327-336. doi: 10.1016/j.lindif.2009.08.003.

Virgolim, A. M. R. (2012). A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 95-112). Curitiba: Juruá.

Virgolim, A. M. R., & Konkiewitz, E. C. (2014). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papirus.

Voloshchuk, I., Rudyk, Y., & Soloviova, O. (2017). Measurement of giftedness: annoying failures and great discoveries. *Science and Education, 4*, 91–100.

Zaia, P., Nakano, T. C., & Peixoto, E. M. (2018). Scale for identification of characteristics of giftedness: internal structure analysis. *Estudos de Psicologia (Campinas), 35*(1), 39–51. doi: https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100005.

Zenasni, F., Mourgues, C., Nelson, J., Muter, C., & Myszkowski, N. (2016). How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception. *Learning and Individual Differences, 52*, 216–223. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.003

A PROVA "ERA UMA VEZ..." NA AVALIAÇÃO DAS ALTAS CAPACIDADES

David Guedes[1,2], Mariana Fernandes[3,4], Catarina Luz[5], Teresa Fagulha[3,4] & Rute Pires[3,4]

(Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação, Instituto de Ciências Sociais, Faculdade de Psicologia e CICPSI da Universidade de Lisboa & Santa Casa da Misericórdia de Lisboa | Portugal)

Resumo

Em virtude de uma história vincada pela tradição psicométrica e por uma conceptualização eminentemente intelectual, a avaliação da sobredotação permanece, aos dias de hoje, fortemente dependente da utilização de um conjunto relativamente restrito de provas cognitivas. No terreno clínico e educacional, por outro lado, as necessidades de tomada de decisão exigem frequentemente a integração de informação de natureza "não cognitiva", concretamente, no que respeita a capacidade de elaboração emocional. O "Era uma vez..." destaca-se, no contexto português, como uma prova projetiva de elevada utilização e bons níveis de aceitação junto de crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos. Não se con-

[1] ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação; david.guedes@ics.ulisboa.pt; Instituto de Ciências Sociais, Av. Professor Aníbal de Bettencourt, 9, 1600-189, Lisboa. Portugal
[2] Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, Av. Professor Aníbal de Bettencourt, 9, 1600-189, Lisboa. Portugal
[3] Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa. Portugal
[4] CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade,1649-013, Lisboa, Portugal
[5] Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Portugal

hecendo investigação prévia no âmbito específico da avaliação das altas capacidades, o presente estudo faz uma análise qualitativa da prova, aplicada a 11 participantes de um programa de enriquecimento para crianças e jovens com características de sobredotação.

Palavras-chave: Era uma vez..., Sobredotação, Altas Capacidades, Ansiedade, Avaliação Psicológica.

Abstract

The history of giftedness assessment has been strongly influenced by the psychometric tradition and by a predominantly rational approach to the construct's definition. Consequently, while the assessment of giftedness seems to rest upon a narrow range of psychological tests, predominantly covering cognitive abilities, the process of decision making in these cases usually requires the integration of "non-intellectual" factors, such as emotional competence. The "Once upon a time..." test is a widely used projective technique for assessing anxiety elaboration of children aged between 5 and 12. While the test has more than two decades of research and use for different clinical and educational purposes, no research known to date has addressed the issue of feasibility in assessing children with high abilities. The present study is a qualitative analysis of the test using a sample of 11 children participating in an enrichment program for the gifted.

Keywords: Once upon a time..., Giftedness, High Abilities, Anxiety, Psychological Assessment.

Ato I: Introdução

A vivência da sobredotação

No século XX, são feitos dois cortes transversais ao curso da teoria da inteligência humana. O simpósio *Intelligence and its measurement*, publicado em 1921, e o livro *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*, publicado em 1986, servem como instantâneos da história da conceptualização de um constructo em constante mutação. Se, no plano da mudança, o segundo parecia refletir um pendor mais conceptual que pragmático, uma abordagem mais contextualista e um maior enfo-

que na metacognição, no plano da estabilidade, parece subsistir uma ideia de fundo: a vantagem adaptativa da inteligência (Afonso, 2007).

Piaget (1947) refere-se à inteligência como a forma mais desenvolvida de adaptação mental e como um instrumento imprescindível para a interação entre um sujeito e o seu universo. A exaustivamente reproduzida definição de Wechsler (1944) alude ao mesmo princípio, ao referir-se a uma ação eficiente face ao meio e Sternberg (1985, 2005) equaciona essa eficiência, não apenas como uma adaptação de contornos passivos, mas também como resultado de esforços de seleção e manipulação do contexto.

Numa análise mais recente do binómio inteligência-sucesso, Strenze (2015) elenca as correlações entre medidas da eficiência intelectual e diferentes outputs relacionados com o desempenho académico e com o sucesso no contexto de trabalho. Essa vantagem adaptativa pode superar mesmo os contextos de performance mais imediatos para outros critérios de sucesso, digamos, de um maior valor existencial: os mais inteligentes morrem menos. Eis uma afirmação desconcertante que parece, contudo, ter apoio na investigação longitudinal, onde são descritas correlações entre a capacidade cognitiva pré-morbida e uma menor incidência de patologia mais tarde na vida e, consequentemente, uma menor mortalidade (Calvin et al., 2011).

Face ao disposto, seria legítimo imaginar que a níveis muito superiores de inteligência — na medida de grandeza convencionalmente considerada como distintiva da sobredotação — deveria de alguma forma corresponder níveis superiores de adaptação. Os estudos de Terman foram pioneiros na defesa desta tese, a despeito de noções mais tradicionais que vinculavam a exceção no plano intelectual a outra forma de exceção, no plano da saúde mental, como que uma espécie de custo psicopatológico da excelência.

Em rigor, à época, tal como hoje, o conhecimento das virtudes da inteligência é limitado. O que sabemos poderá dizer-nos mais sobre os bons *test-takers*. A menos que se queira admitir, tal como Boring (1923) insinuava, que "a inteligência é o que os testes testam" (para uma crítica recente, ver Sternberg, 2015). Por outro lado, ultrapassada está a ideia da sobredotação como um subproduto da inteligência, pelo que se poderia considerar que aquilo que confunde o binómio inteligência-sucesso, no caso dos sobredotados, seriam as "outras" características que os definem. É essencialmente essa a proposta de alguns autores, no caso da criatividade (e.g.,

Kim, 2008) ou das variáveis conativas, como a personalidade ou emoções (e.g., Blaas, 2014; Reis & McCoach, 2000).

O que se pretende afirmar é que, não obstante o valor adaptativo da inteligência, há motivações legítimas para enquadrar esta população como um grupo de necessidades especiais (Jen, 2017). Neste âmbito, é particularmente relevante a investigação em torno do fenómeno do insucesso (ou "underachievement"), segundo a qual existe uma porção razoável de alunos cujas altas capacidades não se materializam num rendimento em igual escala. De um modo geral, é nestes termos que o insucesso académico se define, enquanto discrepância entre o rendimento real e o rendimento esperado (Reis, 2000; Siegle, 2018), embora a indefinição quanto à natureza e à magnitude dessa discrepância permita diferentes estatísticas de prevalência (Matthews, 2009). As razões para o insucesso podem relacionar-se com aspetos exógenos, correspondendo, grosso modo, a fatores de natureza contextual, ou com fatores endógenos, correspondendo, grosso modo, a fatores relativos à pessoa. Quanto aos primeiros, são exemplos os contextos de interação, incluindo as atitudes e estilos parentais, o conflito familiar e as atitudes dos professores, mas também os aspetos de natureza sociodemográfica, como a raça, o género ou o estatuto socioeconómico, e ainda a dimensão da escola ou o rácio professor-aluno (Landis & Rechsly, 2013). Sobre as características pessoais que podem potenciar o insucesso académico contam-se, frequentemente, um perfeccionismo incapacitante, uma elevada autocrítica, o medo do insucesso - mas também do sucesso - o pessimismo ou a baixa resistência à frustração (Blaas, 2014; Gaesser, 2018; Reis & McCoach, 2000).

A subjazer os principais fatores de risco endógeno parece estar um solo comum relacionado com a experiência da ansiedade. Esta emoção define-se como uma resposta a uma ameaça, real ou percebida, com implicações em termos da experiência subjetiva e do estado fisiológico do organismo. Barlow (2002) refere-se-lhe como "sombra da inteligência", por surgir, em termos filogenéticos, concomitantemente à capacidade de planear e antecipar consequências. O perfeccionismo, tendo o potencial de alavancar o desempenho para níveis superiores de excelência, pode igualmente levar à experiência da ansiedade, quando os padrões de referência são irrealisticamente elevados. As expetativas "hipertróficas" que comummente se associam às altas capacidades parecem existir, desde cedo e de

uma forma autoinfligida. Não obstante, é legítimo hipotetizar que possam ecoar exigências extrínsecas, que quando repetidas várias vezes, se tornam intrínsecas. A expetativa de que o aluno com altas capacidades venha a ter necessaria e invariavelmente um rendimento excecional, desconsiderando as condições ou domínios de desempenho, configura uma subversão do conhecido efeito pigmaleão, passível de trazer ansiedade e frustração à criança a quem é negado o direito fundamental ao fracasso.

Em termos genésicos, a ansiedade parece derivar de uma resposta adaptativa com o objetivo primeiro de retirar a pessoa de uma situação ameaçadora do ponto de vista da preservação da vida. Se na sua forma mais pura, esta retirada corresponderá a uma fuga efetiva dos objetos ameaçadores, no plano psicológico, a resposta análoga passará pelo evitamento da experiência dolorosa. Talvez em replicação da ideia de que a ontogénese replica a filogénese, tal como foi essencial nos primórdios do desenvolvimento da espécie humana, a ansiedade afirma-se também como particularmente estruturante nas etapas mais precoces do desenvolvimento individual.

Em Inibições, Sintomas e Angústia, Freud (1926/1978) descreve a evolução da sua conceptualização sobre a ansiedade e sobre as relações entre a ansiedade e o funcionamento defensivo. Se inicialmente (Três Ensaios sobre a Sexualidade, Freud, 1905/1978) pensa que a ansiedade resulta da insatisfação da pulsão sexual, posteriormente, percebe que a ansiedade é uma função do ego, que atua como um "sinal" perante uma ameaça, prevenindo-o sobre o perigo iminente e incentivando-o à ação. Nesta nova conceptualização, a ansiedade tem uma função adaptativa de mobilização das defesas, que impedem que uma situação potencialmente perigosa seja experimentada como traumática e desorganize o funcionamento egóico.

A capacidade de elaborar a ansiedade, admitindo a sua presença inalienável e avisadora, mas agindo com ela e sobre ela com o propósito de maximizar a eficiência da relação com o meio, é a essência de uma adaptação "inteligente" (e.g., Gross, 2013). O sucesso deste sistema depende, contudo, da capacidade de integração da experiência psicológica disfórica, que necessariamente caracteriza as emoções hedonicamente desagradáveis, como é o caso da ansiedade. Em contraponto, mas em posição igualmente estruturante para o edifício mental, está a capacidade de fruição das experiências de prazer. De um ponto de vista dialético, o bem estar psi-

cológico emerge do equilíbrio de forças que resulta da integração de ambos os aspetos da experiência, considerando que prazer e dor são inevitabilidades da própria circunstância de se existir. Esta postura dialética distingue-se de uma outra dita dicotómica, pelo facto de colocar a experiência afetiva de valência "positiva" ou "agradável" numa relação de oposição face à "negativa" ou "desagradável". Esta distinção poderia configurar um exercício meramente filosófico, não fosse o facto de refletir posturas epistemológicas com implicações muito quotidianas, definindo mesmo a estrutura psicológica coletiva de Este e Oeste. No plano da cultura, conta-se da perspetiva dialética ter uma origem ou afinidade com o carácter dos países orientais e na perspetiva dicotómica revêem-se traços de um dualismo cartesiano, fortemente estruturante da mundivisão ocidental (Lindquist & Barrett, 2008).

A prova "Era uma vez..."

A prova "Era uma vez..." (Fagulha, 1994, 1997, 2004, 2014; Santos, 2014) é uma técnica projetiva para crianças, que radica precisamente na capacidade de elaboração das emoções de ansiedade e de prazer, reconhecendo a importância destes estados afetivos para o desenvolvimento psicológico (Freud, 1926/1978; Klein, 1932/1969). Baseada nas teorias sobre a função expressiva e elaborativa do brincar (Winnicott, 1971), a prova propõe o completamento de histórias inacabadas, a partir de cartões de banda desenhada.

As temáticas dos nove cartões que compõem a versão atual da prova são decalcados de experiências comuns, intrínsecas ao curso do desenvolvimento: separação, doença, terrores noturnos, conflito entre os pais, dificuldades escolares, transgressão e rivalidade fraternal (em termos da experiência de ansiedade), uma ida à praia e o dia do aniversário (em termos da experiência de prazer). À criança são apresentadas três cenas (cartão-estímulo) que "abrem" a história e cabe-lhe, num primeiro momento, escolher e sequenciar três cenas, entre nove possíveis, por forma a dar continuidade à narrativa. Num segundo momento, é pedido à criança que conte a história que organizou. A conclusão é dada pelo psicólogo, que apresenta uma última cena e descreve o acontecimento que "fecha" a história.

Tabela 1. *Resumo das temáticas dos cartões.*

I. Passeio com a mãe	Ao passear com a mãe, a personagem fica sozinha e perdida.
II. Doença	A personagem fica doente e inspira cuidados médicos.
III. Passeio à Praia	A personagem vai passear à praia com os pais e encontra um grupo de meninos com quem pode brincar.
IV. Pesadelo	O sono da personagem é interrompido por um sonho mau.
V. Dia dos Anos	No aniversário da personagem, família e amigos juntam-se para lhe dar os parabéns e há um bolo com velas.
VI. Briga dos Pais	A personagem está à mesa com os pais quando estes iniciam uma discussão.
VII. Escola	Numa aula, a professora faz uma pergunta a que todos os colegas sabem responder, excepto a personagem.
VIII. Quebra da Jarra	Na aproximação a uma jarra, a personagem recebe uma advertência dos pais, insuficiente para evitar a posterior quebra deste objeto.
IX. Nascimento de um irmão	Os pais chegam a casa e apresentam à personagem o seu novo irmão.

As nove cenas dadas à criança podem agrupar-se em três categorias. A categoria de aflição (A) é representada por cenas que retratam acontecimentos dolorosos ou associados a perigos, que reflectem a aflição desencadeada pelo episódio proposto no cartão. A categoria Fantasia (F) engloba as cenas em que a personagem consegue, através do recurso à fantasia, uma redução da tensão provocada pelos aspectos críticos do estímulo. A categoria Realidade (R) é constituída por cenas que representam, ou o reconhecimento e a aceitação da realidade (dolorosa ou agradável), ou estratégias de acção que visam a resolução da situação proposta no cartão.

As cenas que compõem cada categoria não são totalmente equivalentes, havendo diferentes graus de perturbação nas cenas de Aflição e diferentes graus de viabilidade nas cenas de Fantasia. A sequenciação destas reflete diferentes movimentações internas na elaboração e integração das emoções. Estas movimentações correspondem a diferentes qualidades e diferentes graus de liberdade no reconhecimento e aceitação dos aspetos dolorosos ou prazerosos das situações expressas nos cartões.

Da análise das respostas à prova resultam 4 principais fontes de informação:

i) Atitude: corresponde a aspetos da conduta da criança na abordagem à prova, onde se incluem pistas de comportamento verbal e não verbal;

ii) Seleção e sequenciação das cenas: centra-se nas categorias de cenas escolhidas (Aflição, Realidade e Fantasia) e o lugar que ocupam na sequência (1ª, 2ª e 3ª posição);

iii) Verbalização da história: a história contada situa a sequência de cenas e acrescenta informação sobre o mundo interno da criança. A sua plausibilidade face às cenas escolhidas também é um elemento informativo;

iv) Estratégias de elaboração da ansiedade: estuda a sequênciação das cenas, consideradas na sua individualidade e não apenas na categoria a que pertencem. Trata-se de analisar a especificidade de cada cena, na relação com as outras cenas da sequência e em função da temática particular de cada cartão.

Sobre este último ponto, importa definir em que consistem as quatro estratégias de elaboração descritas na literatura (Pires, 2001; Pires & Fagulha, 2003/2004). A **Negação** é a categoria que representa o total impedimento do reconhecimento dos aspetos dolorosos da situação. De um modo geral, corresponde a sequências em que a Fantasia é utilizada como manobra de evasão face à dimensão emocional da situação. A **Estratégia Adaptativa Operacional (EAO)** envolve um reconhecimento da ansiedade, por um lado, e uma tentativa de resolução da situação ansiogénea pelo recurso a estratégias de acção, por outro. Desse modo, tende a corresponder a sequências iniciadas por cenas de Realidade ou Aflição e concluidas predominantemente por cenas de Realidade. A **Estratégia com Equilibração Emocional (EEE)** corresponde a outra movimentação que envolve o reconhecimento da ansiedade, em que a Fantasia é utilizada para equilibrar, de modo flexível e criativo, a experiência dolorosa. Deste modo, destacam-se as sequências que integram a Realidade e a Fantasia de forma a potenciar uma vivência criativa. Por fim, a **Impossibilidade** corresponde a uma estratégia que atende aos aspetos dolorosos da situação, mas denota uma dificuldade em ir "além da dor" para encontrar soluções adaptativas.

Ato II: Desenvolvimento

O presente estudo corresponde a um primeiro ensaio com a prova "Era

uma vez..." com crianças com características de sobredotação. Face às especificidades cognitivas e emocionais destas crianças, hipotetizou-se que estas poderiam levar a diferentes abordagens à realização da prova, nomeadamente, pela sua maior criatividade e investimento na atividade imaginativa ou, por outro lado, pela sua maior maturidade e tendência para formas mais "cerebrais" de regular a experiência afetiva.

Amostra

Neste ensaio, participaram 11 crianças identificadas como reunindo características de sobredotação. Todas frequentam as atividades de um programa de enriquecimento criativo, à margem do qual decorreu a recolha de dados. As idades variam entre os 6 e os 12 anos (*Mdn* = 10) e todos são do sexo masculino.

Procedimentos

A participação das crianças foi voluntária e obteve-se o consentimento dos pais, mediante a apresentação prévia dos objetivos do estudo e dos princípios de recolha e utilização dos dados (nomeadamente, direito ao anonimato, confidencialidade dos dados, participação voluntária e utilização exclusiva dos dados recolhidos para fins de investigação). As provas foram aplicadas individualmente e de forma integral, tendo cada uma decorrido no espaço de uma sessão. O registo e codificação de cada protocolo foi conduzida pelo psicólogo responsável pela aplicação correspondente, segundo os quatro níveis de avaliação indicados na secção anterior (Atitude; Seleção e Sequenciação de Cenas; Verbalização da História e Estratégias de Elaboração da Ansiedade). De forma a mitigar a subjetividade inerente à classificação das histórias, os protocolos foram revistos, num segundo momento, pelo conjunto dos autores e as decisões estabelecidas por consenso.

Aspetos formais e atitude face à prova

Num plano formal, alguns aspetos parecem diferenciar-se face ao padrão de respostas habitual em crianças da mesma faixa etária. De um modo

geral, as histórias formuladas são elaboradas, coerentes e com nexo causal entre os acontecimentos. A profundidade que apresentam denota a capacidade de ir além do conteúdo objetivo das cenas, havendo sinais de originalidade, sentido de humor e uma naturalidade, por vezes crua, na referência a aspetos críticos como a doença ou a morte.

Da grelha de análise de respostas da prova constam 8 itens que cobrem a atitude do participante na abordagem à situação de avaliação. De um ponto de vista qualitativo, destacaram-se como mais salientes dentro deste grupo, os itens relativos ao tempo de latência (1 – "aumenta o tempo de latência"), incentivo (5 – "precisa de muito incentivo") e hesitação (8 – "hesita na escolha das cenas"). O tempo de latência diz respeito ao hiato decorrido entre a apresentação do cartão inicial e a seleção das três cenas subsequentes.

A este nível, verificou-se alguma dilação, que se imagina poder estar relacionada com uma atitude mais reflexiva ou a ansiedade do desempenho que frequentemente caracteriza estas crianças, perante situações de "tela em branco". Esta atitude manifesta-se igualmente no comportamento de "hesitação": mostram apreensão, mudam frequentemente de ideias e pedem concessões às regras. Um exemplo ilustrativo da interferência deste ímpeto perfeccionista é o pedido de um participante para escrever a história em papel antes de contar. Este comportamento titubeante apelou a um comportamento de maior incentivo por parte dos psicólogos com o recurso a expressões de encorajamento, justificando assim a menção ao item 5.

Análise Cartão-a-Cartão

Segue-se uma análise das respostas, organizada pelos 9 cartões que compoem a versão atual do "Era uma vez...". Para situar a descrição do comportamento do grupo, será útil tomar por referência os estudos prévios com a prova, que constituem as normas para a análise da seleção e sequênciação de cenas (Fagulha, 1997) e das estratégias de elaboração da ansiedade (Pires & Fagulha, 2003/2004). Os cartões VIII e IX surgem com a revisão mais recente da prova, pelo que a interpretação dos dados é remetida para o trabalho que motivou a introdução desses cartões (Santos, 2014).

No que respeita a categoria de cenas escolhidas e considerando a totalidade dos cartões, verificou-se uma maior escolha de cenas de Realidade

(43%), seguida de Fantasia (35%), e Aflição (22%). Enquanto a utilização das cenas de Realidade apresenta alguma estabilidade ao longo das posições de ordem, a utilização da Fantasia tende a aumentar da primeira para a segunda e da segunda para a terceira posição e o padrão simétrico é reproduzido para a Aflição. Na tabela 2, apresenta-se a frequência de escolha de cada categoria de cenas para cada um dos 9 cartões.

Tabela 2. *Frequências absolutas das escolhas de cada categoria de cenas na 1ª, 2ª e 3ª posições de ordem (n = 11).*

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1ª cena Aflição	6	4	1	6	1	6	3	6	2
1ª cena Fantasia	2	2	3	0	5	0	0	1	4
1ª cena Realidade	3	5	7	5	5	5	8	4	5
2ª cena Aflição	5	2	3	1	0	4	1	4	0
2ª cena Fantasia	4	6	2	8	6	3	3	3	3
2ª cena Realidade	2	3	6	2	5	4	7	4	8
3ª cena Aflição	1	2	1	1	1	0	4	0	0
3ª cena Fantasia	2	9	6	8	5	8	5	4	2
3ª cena Realidade	8	0	4	2	5	3	2	7	9

Para a classificação das estratégias de elaboração da ansiedade, existem dois níveis de análise da informação. Um primeiro nível corresponde à escolha e sequenciação das cenas, tomando o seu significado em absoluto. Considerado o valor único de cada cena na posição que ocupa e na sua relação com as demais, Pires (2001) faz corresponder a cada uma das 504 combinações possíveis para cada cartão, uma das quatro estratégias conhecidas. O contexto que a verbalização da história acrescenta, corresponde a um segundo nível de análise, em que as cenas não são tomadas apenas pelo seu valor facial, mas pelo significado que lhes é atribuído pela criança e que pode reproduzir, ampliar, distorcer ou subverter a intenção inicial da cena, consoante a circunstância e a liberdade imaginativa. Por este motivo, a integração da história contada, imprescindível sobretudo numa abordagem clínica, poderá motivar uma classificação distinta daquela que resultaria apenas das combinações. Para este trabalho, foi seguida esta segunda abordagem. Na tabela 3 é apresentada a frequência das diferentes estratégias de elaboração para cada um dos cartões.

Tabela 3. *Frequência absoluta das estratégias de elaboração da ansiedade na amostra (n=11).*

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Adaptativa Operacional	4	0	2	2	8	1	0	2	6
Equilibração Emocional	5	4	4	2	1	2	3	2	2
Impossibilidade	2	2	1	2	2	4	4	3	1
Negação	0	5	4	5	0	4	4	4	2

I. Passeio com a mãe

Neste cartão representativo da temática da ansiedade de separação, a personagem distrai-se, durante um passeio com a mãe, acabando por se encontrar sozinha e perdida. A utilização da Aflição e da Realidade na primeira posição de ordem parece refletir o reconhecimento dos aspetos perturbadores da situação e os desfechos, maioritariamente baseados em cenas de Realidade, sugerem a existência de recursos para partir desse reconhecimento para a implementação de estratégias de ação adequadas e tendentes a um desfecho resolutivo (e.g., "Começou a chorar, telefonou à sua mãe e ficou à espera que ela chegasse"). Esta sequência de categorias de cenas justifica a prevalência de estratégias de elaboração no polo adaptativo, dividido entre a Adaptativa Operacional e a Equilibração Emocional. Este padrão coincide com o do grupo de referência, embora nesta amostra pareça haver maior recurso à fantasia criativa como forma de elaborar a ansiedade de separação. De um modo geral, este padrão de respostas parece revelador de adequadas capacidades de elaboração da ansiedade de separação.

II. Doença

No segundo cartão, a personagem fica doente e inspira cuidados médicos. Um tema que surge instrinsecamente ligado à ansiedade face à integridade física e, no limite, à preservação da vida. Este reconhecimento transparece nas histórias contadas (e.g., O menino sentia-se muito mal e pensou que ia morrer) e é expressado também na organização das cenas, iniciadas

sobretudo entre Aflição e Realidade, o que parece denotar o reconhecimento dos aspetos críticos da situação. Na 2ª e 3ª posições destaca-se a utilização da Fantasia, num comportamento idêntido ao das crianças do grupo de referência. De um modo geral, face à natureza incontrolável da doença, estas crianças tendem a procurar o escape oferecido pelas cenas de Fantasia, ainda que façam um maior uso relativo de cenas de Realidade na 2ª posição de ordem. Assim, em termos das estratégias adaptativas, parece haver também uma aproximação do comportamento normativo, com o maior recurso à Equilibração, enquanto que, para as estratégias menos adaptativas, as respostas revertem sobretudo para a Negação.

III. Passeio à Praia

Num passeio à praia com os pais, a personagem encontra um grupo de meninos com quem pode brincar. Esta perspetiva pode ser vivenciada internamente de forma prazerosa, mas também com a ansiedade própria do medo da rejeição pelos pares. Esta dualidade é refletida nas histórias contadas, onde coexistem desfechos de rejeição e de aceitação. São de salientar os exemplos em que, apesar da história final espelhar a elaboração da ambivalência evocada pela temática do cartão, a aproximação aos pares é fantasiada de forma omnipotente, numa postura de "*veni, vidi, vici*", patente em passagens como "e ele foi pescar um peixe muito grande, maior do que os outros meninos todos" ou "os miúdos foram ter com ele a perguntar como é que ele fez um castelo tão bom e depois fizeram todos um castelo gigante".

No que respeita a seleção e sequenciação de cenas, reconhece-se um predomínio de escolhas de cenas de Realidade nas duas primeiras posições de ordem, e de Fantasia e Realidade na terceira. Este padrão assemelha-se, grosso modo, ao do grupo de referência, enquanto que em termos das estratégias de elaboração, a Equilibração Emocional parece surgir com maior frequência relativa, e, no polo menos adaptativo, destaca-se a Negação. Em ambos os casos, parece ser o recurso à Fantasia a dar força a estas estratégias, servindo, num caso, como um interlúdio criativo sem compromisso da adesão à realidade e, no outro, como uma forma de circundar a ansiedade usualmente experienciada numa situação de quebra-gelo social.

IV. Pesadelo

Os pesadelos e terrores noturnos típicos da infância são centrais neste cartão em que o sono da personagem é sobressaltado por um sonho mau. Este cartão é um exemplo em que as soluções mais imaginativas parecem substituir um reconhecimento adequado dos aspetos ansiogénicos e a mobilização de recursos para uma ação consonante. Essa fantasia assume contornos de omnipotência, nos casos em que a criança assume a dianteira da situação, substituindo-se, em alguns casos, à figura dos pais (e.g., "chamou os pais e usou uma pistola para os proteger").

Enquanto a primeira posição de ordem das cenas se divide entre Realidade e Aflição, as seguintes são dominadas pela Fantasia, de forma bastante distinta daquela que é expressa pelo grupo normativo. Por conseguinte, em termos das estratégias de elaboração, destaca-se, sobretudo, a Negação.

V. Dia dos Anos

Neste cartão, família e amigos juntam-se para assinalar o aniversário da personagem. Sendo legítima a expetativa de gratificação, de afetos e atenção, este cartão permite também entrever padrões de frustração face às expetativas ou de supressão dos desejos. Um exemplo desta segunda linha surge numa história em que se conta "quando deu por si a festa tinha acabado o que o fez ficar muito aborrecido". Esta postura é, contudo, residual, sendo que na maior parte dos casos, a história é elaborada de um modo adaptativo. Este cartão é um caso em que, apesar da sequência de cenas sugerir um movimento em termos de Equilibração Emocional, as histórias contadas revertem maioritariamente para uma estratégia Adaptativa Operacional.

VI. Briga dos Pais

Neste cartão, a personagem assiste a uma discussão entre os pais, instando a criança a posicionar-se algures entre o desejo e o medo da separação. Neste grupo, tal como acontece no grupo de referência, verificou-se um reconhecimento adequado dos aspetos ameaçadores da situação, con-

forme atesta a escolha de cenas de Realidade e Aflição nas duas primeiras posições de ordem (e.g., Ele tinha medo que os pais se divorciassem e tivesse de ir com o pai ou com a mãe para um lado). O predomínio das escolhas de Fantasia na terceira posição mostra como a resolução desta situação está para além do controlo da criança. Os desfechos dividem-se entre aqueles em que a personagem é capacitada para terminar com sucesso a discussão dos pais ou aqueles em que envereda por uma estratégia de distração sugerida por uma das cenas (cena 3 – a personagem é representada a ver televisão). Em termos de estratégias de elaboração, destacam-se as escolhas no polo menos adaptativo (Negação e Impossibilidade).

VII. Escola

No cartão VII a professora faz uma pergunta a que todos os colegas sabem responder, excepto a personagem. Este cartão foi concebido tendo em vista compreender os movimentos defensivos ou adaptativos que podem ser evocados perante a ameaça à autoestima e sentimento de competência. Ainda que tendo na sua base sobretudo o horizonte das dificuldades de aprendizagem, este cartão poderá ter um curioso contraponto nas crianças com altas capacidades, face ao receio do fracasso e o fantasma das limitações, circunstâncias naturais, porém ameaçadoras para aqueles sobre os quais recaem elevadas expetativas e exigência, de forma auto e/ou hetero-inflingida. De um modo global, existe um reconhecimento da natureza ansiogénica da situação e é feita uma identificação explícita da ansiedade e da vergonha associada à situação. Perante este cartão, surgem em destaque as estratégias de Impossibilidade, em que a personagem se vê forçada a retirar-se da situação ("Sei lá. Não conseguia pensar. Depois ficam todos a olhar para ele e ele sai com vergonha."), e de Negação, em função de uma fantasia omnipotente ("Quando sabia os números disse-os todos de cor e os meninos ficaram todos espantados.").

VIII. Quebra da Jarra

Neste cartão, a personagem é representada a aproximar-se de uma jarra, recebendo uma advertência dos pais, que se viria a revelar infrutífera no evitar a sua quebra. Trata-se de uma situação de interiorização de nor-

mas parentais, em que a criança é colocada perante um conflito entre o reconhecimento da transgressão (e.g., o menino disse que foi ele, os pais disseram que ele fez bem em admitir mas que ele tinha de ficar de castigo na mesma) ou a sua negação (e.g., "o rapaz pensou que ia para a prisão e depois disse que o gato é que partiu a jarra."). De um modo geral, as respostas a este cartão parecem refletir em larga medida as singularidades dos participantes, não emergindo um padrão claro de consenso entre o grupo.

IX. Nascimento de um irmão

No derradeiro cartão da prova, os pais chegam a casa e apresentam à personagem o seu novo irmão, em representação do conflito entre a afeição (e.g., "viu como o seu irmão era fofo então foi levar o biberão") e a competição pelo afeto característica da rivalidade fraternal (e.g., "Situações difíceis porque eu não ia gostar nada de dividir a atenção"). O comportamento dos participantes neste cartão é distintivo pela forte adesão às cenas de Realidade, que se refletem também numa hegemonia das estratégias adaptativas, particularmente da Adaptativa Operacional. De um modo geral, parece haver uma integração adequada da nova circunstância, reconhecendo os seus aspetos desvantajosos, sem comprometer o potencial de adaptação (e.g., "Ele gosta do irmão. Eu sei que os irmãos são sempre chatos, mas pronto, quer seja grande ou pequeno. Ele aceita o irmão. Vai ajudar os pais com as coisas do irmão e ficam todos felizes").

Ato III: Observações finais

Sobre a integração da prova "Era uma vez..." na avaliação de crianças com características de sobredotação, este estudo sugere duas ilações principais: por um lado, que esta pode ser uma ferramenta útil e adequada para a descrição dos aspetos emocionais e, por outro, de que a sua interpretação não deve negligenciar as particularidades destas crianças.

Começando pelos aspetos particulares, deve ser feita menção à atitude face à prova, onde se reconhece uma resistência incomum à tarefa e sinais de alguma ansiedade face ao desempenho, de forma diferente da esperada numa prova que alcança usualmente uma boa adesão junto das crianças,

sobretudo por comparação com outras provas temáticas (Santos, 2014). Esta atitude não obvia, contudo, a persistência na tarefa, nem o grau de elaboração das produções. Pelo contrário, as histórias são complexas e criativamente investidas, o que sugere que a hesitação descrita poderá dever-se, sobretudo, à exigência perfeccionista e ao receio do fracasso, que são características prevalentes nas altas capacidades. Esta vulnerabilidade narcísica manifesta-se também nos aspetos de conteúdo, bem ilustrados, por exemplo, nas respostas aos cartões III (Passeio à praia) e VII (A Escola), onde a fantasia omnipotente parece ser utilizada de forma defensiva perante a ameaça da rejeição dos pares, no primeiro caso, ou do insucesso intelectual, no segundo.

A utilização da Fantasia nestes casos contribui para justificar a maior percentagem de estratégias de Negação, nomeadamente, por comparação à Impossibilidade, o que parece ir no sentido contrário ao comportamento da amostra global (Pires & Fagulha, 2003/2004). A utilização da Fantasia não se circunscreve, porém, aos movimentos não adaptativos e surge na construção de respostas adequadas ao contexto, onde o seu papel parece ser sobretudo o de flexibilizar criativamente a elaboração da ansiedade. É nesse sentido que a Equilibração Emocional se parece sobrepor à Adaptativa Operacional, enquanto estratégia preferencial no polo adaptativo, tal como acontece na amostra global. Segundo investigação anterior (Pires & Fagulha, 2003/2004), o recurso à EAO parece ser mais característico do comportamento das crianças mais velhas, pelo que, neste contexto, poderá representar a capacidade de empregar formas de elaboração emocional mais maduras.

Ainda que este estudo aponte para características potencialmente diferenciadoras das crianças com altas capacidades, caso se pretenda aprofundar a dimensão comparativa, será necessária investigação adicional, nomeadamente, com a integração de metodologias de natureza quantitativa. Para além das limitações que decorrem da dimensão da amostra utilizada neste estudo, importa referir que os participantes satisfazem simultaneamente as condições de terem uma identificação em termos de altas capacidades e frequentarem atividades de enriquecimento criativo, podendo confundir a interpretação quanto às fontes do comportamento de originalidade.

No que respeita a avaliação com objetivos clínicos ou educacionais, a prova "Era uma vez..." demonstra ser um instrumento rico e informativo

para a compreensão da vivência emocional e, mais especificamente, para a elaboração da ansiedade, enquanto emoção fundamental para o desenvolvimento psicológico. Considerando a sua relevância muito particular na vivência da sobredotação, o "Era uma vez..." tem o potencial de assumir um papel bastsnte relevante no contexto de uma avaliação psicológica das altas capacidades.

Referências Bibliográficas

Afonso, M. J. (2007). *Paradigmas diferencial e sistémico de investigação da inteligência humana: perspectivas sobre o lugar e o sentido do construto* (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Portugal.

Barlow, D. H. (2002). The experience of anxiety: Shadow of intelligence or specter of death? In D. H. Barlow (Ed.), *Anxiety and its disorders* (pp. 1–36). New York: Guilford Press.

Blaas, S. N. (2014). The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 24*(2), 243–255. doi:10.1017/jgc.2014.1.

Boring, E. G. (1923). Intelligence as the Tests Test It. *New Republic, 36*, 35–37.

Calvin, C. M., Deary, I. J., Fenton, C., Roberts, B. A., Der, G., Leckenby, N., & Batty, G. D. (2011). Intelligence in youth and all-cause-mortality: systematic review with meta-analysis. *International Journal of Epidemiology, 40*(3), 626–644. doi:10.1093/ije/dyq190.

Fagulha, T. (1994). A prova "Era uma vez...". Uma nova prova projectiva para crianças. *Análise Psicológica, 4*, 511–528.

Fagulha, T. (1997). *"Era uma vez...". Prova Projectiva para Crianças. Manual e Material do Teste*. Lisboa: CEGOC/TEA (2ª edição em 2003).

Fagulha, T. (2004). "Era uma vez...". Prova projectiva para crianças. In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Avaliação Psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa, Vol. II* (pp.101–112). Coimbra: Quarteto.

Fagulha, T. (2014). The Once-Upon-A-Time Test. In R. H. Dana (Ed.), *Handbook of Cross-Cultural and Multicultural Personality Assessment* (pp. 515–535). New York, NY: Psychology Press

Freud, S. (1978). Inhibitions, symptoms and anxiety. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*

(Vol. 20, pp. 87-172). London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis. (Trabalho original publicado em 1926).

Gaesser, A. H. (2018). Befriending Anxiety to Reach Potential: Strategies to Empower Our Gifted Youth. *Gifted Child Today*, *41*(4), 186-195. doi:10.1177/1076217518786983.

Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion, 13*(3), 359-365. doi:10.1037/a0032135

Intelligence and its measurement: A symposium. (1921). *Journal of Educational Psychology, 12*, 123-147, 195-216, 271-275.

Jen, E. (2017). Affective Interventions for High-Ability Students From 1984-2015: A Review of Published Studies. *Journal of Advanced Academics, 28*(3), 225—247. https://doi.org/10.1177/1932202X17715305

Kim, K. H. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal, 20*, 234—242.

Klein, M. (1969). *Psicanálise da criança*. São Paulo: Edições Mestre Jou. (Trabalho original publicado em 1932).

Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Through the Lens of Student Engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, *36*(2), 220-249. doi:10.1177/0162353213480864.

Lindquist, K., & Barrett, L. F. (2008). Emotional complexity. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *The Handbook of Emotion* (3rd ed) (pp. 513-530). New York, NY: Guilford.

Matthews, M. S. (2009). Gifted Learners who Drop Out: Prevalence and Prevention. *International Handbook on Giftedness*, 527-536. doi:10.1007/978-1-4020-6162-2_24.

Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence* [The psychology of intelligence]. Oxford, England: Armand Colin.

Pires, R. (2001). *Estratégias de elaboração da ansiedade nas respostas sequências de cenas à prova "Era uma vez..."* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Portugal.

Pires, R., & Fagulha, T. (2003/2004). Estratégias de elaboração da ansiedade nas respostas sequências de cenas à Prova "Era uma vez...". *Revista Portuguesa de Psicologia, 37*, 185-204.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, *44*(3), 152-170. doi:10.1177/001698620004400302.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in Gifted and Talented Stu-

dents with Special Needs. *Exceptionality, 10*(2), 113-125. doi:10.1207/s15327035ex1002_5.

Santos, R. M. (2014). *A Prova "Era uma vez...": Novos Desenvolvimentos* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal). Retirado de http://hdl.handle.net/10451/11344.

Siegle, D. (2018). Understanding Underachievement. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 285—297). Cham, Switzerland: Springer Nature.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ. A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology, 39*(2), 189-202.

Sternberg, R. J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology, 8*, 76-84. http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.004

Sternberg, R. J. & Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Strenze, T. (2015). Intelligence and success. In S. Goldstein et al. (eds.), *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts* (pp. 405-413). New York, NY: Springer Science + Business Media.

Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence* (3rd ed.). Baltimore: Williams and Wilkins.

Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.

AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL DE UMA CRIANÇA COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES: UM ESTUDO DE CASO

Samarah Perszel de Freitas[1], Carla Luciane Blum Vestena[2] & Cristina Costa-Lobo[3]

(Universidade Positivo, Universidade Federal do Paraná, PPGE, Unicentro, UFPR | Brasil || Universidade Portucalense | Portugal)

Resumo

A avaliação multidimensional da pessoa com altas habilidades/ superdotação (AH/SD) durante anos valorizava apenas o desempenho em testes clássicos de inteligência. Os avanços nos estudos sobre essa população permitiram desenvolver uma nova definição. Atualmente pessoas com AH/SD são reconhecidas como intelectualmente habilidosas, mas também apresentam outras áreas de destaque como engajamento e motivação intrínseca acima da média, associadas a habilidades diversas: criatividade, liderança, talento para artes, esporte, música entre outros. Devido à multiplicidade de formas como pode ser apresentada a AH/SD, o processo de identificação torna-se complexo. O objetivo dessa pesquisa foi realizar uma avaliação multidimensional de uma criança com indicativos de (AH/SD). A metodologia utilizada foi um estudo de caso com um estudante de oito anos, do gênero masculino, com indicativos de AH/SD. O estudo de caso foi realizado entre 2016 e 2018. Os aspectos avaliados foram: personalidade,

[1] Universidade Positivo, Universidade Federal do Paraná, Psicologia, e-mail: samarah.freitas@yahoo.com.br
[2] PPGE, Unicentro, UFPR, e-mail: clbvestena@gmail.com
[3] Universidade Portucalense, e-mail: ccostalobo@gmail.com

autoconceito e motivação, funções cognitivas, história de vida, padrões familiares, criatividade figural e habilidades sociais. Os resultados mostram que a criança estudada apresenta AH/SD. Foi possível, a partir da avaliação multidimensional, conhecer o caso com maior profundidade, explorar características de seu desenvolvimento, permitindo maior segurança e facilidade para a identificação e acompanhado dessa criança. Sugere-se que sejam realizados estudos sobre avaliação multidimensional para identificação de AH/SD com amostras maiores e também estudos comparativos, a fim de que se possam aprimorar cada processo de identificação das pessoas com AH/SD.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; avaliação multidimensional, identificação de AH/SD.

Abstract

The multidimensional assessment of a person with high skills / giftedness valued only the performance in classic intelligence tests for years. Advances in the studies on this population allowed to develop a new definition. Currently people with high skills / giftedness are recognized as intellectually skilled, but also present other areas of prominence such as above-average intrinsic motivation and engagement, associated with diverse abilities: creativity, leadership, talent for the arts, sport, music among others. Due to the multitude ways high skills / giftedness can be presented, the identification process becomes complex. The objective of this research was to carry out a multidimensional assessment of a child with indicatives of high skills / giftedness. The methodology used was a study case with a eight-years-old male student with indicative AH / SD and it took place between 2016 and 2018. The evaluated aspects were: personality, self-concept and motivation, cognitive functions, life history, family patterns, figural creativity and social skills. The results show that the studied child has high skills / giftedness. It was possible, from the multidimensional assessment, to know the case with greater depth, to explore characteristics of its development, allowing greater security and ease for the identification and monitoring of this child. It is suggested to carry out studies on multidimensional assessment to identify high skills / giftedness with larger samples and also comparative studies, so that each process of identification of people with high skills / giftedness can be improved.

Palavras-chave: high skills / giftedness; multidimensional assessment.

Introdução

Pessoas com altas Habilidades/ superdotação, de modo geral, são reconhecidas como intelectualmente habilidosas, por vezes criativas, com capacidade de liderança e habilidade ou talento em áreas diversas, como: arte, música, esportes, entre outros (Freitas, Vestena, & Neumann, 2017; Ministério da Educação, 2010; Nakano & Siqueira, 2012; Wechsler & Suarez, 2016). Essas características associadas aos traços de personalidade, aspectos sociais, culturais, familiares e ambientais geram uma multidimensionalidade deste fenômeno. Multidimensionalidade essa que torna o processo de identificação complexo (Machado, Vestena, & Barby, 2017) Portanto, a avaliação para identificação de pessoas com altas habilidades/ superdotação tem sido considerada um desafio (Nakano, Campos, & Santos, 2016).

Durante muito tempo a identificação de pessoas com altas habilidades era predominantemente realizada por meio do alto desempenho em testes clássicos de inteligência (Almeida, Costa-Lobo, Almeida, Rocha, & Piske, 2017; Fleith, 2006). A partir da segunda metade do século XX os estudiosos passaram a inserir no processo de identificação avaliação dos ambientais e não intelectuais (Santos & Fleith, 2016). No entanto, ainda é comum encontrar avaliações de AH/SD que valorizam apenas o desempenho em testes clássicos de inteligência (Nakano et al., 2016).

A valorização do desempenho e do aspecto numérico pode ser constatada em uma pesquisa de Bock e Ruyter, (2011). As autoras avaliaram cinco valores atribuídos à superdotação (numérico, utilitário, social, pessoal e intrínseco) contidos nos modelos de desenvolvimento e pensamento educacional para AH/SD. Os resultados demonstraram uma valorização expressiva das características utilitárias (contribuição) e numéricas (Quão talentosa é em determinada área ou no resultado obtido em testes clássicos de inteligência). Os valores sociais e pessoais receberam destaque, embora menor que os dois anteriores. Já o valor intrínseco, isto é, o quanto ter AH/SD trás um valor para si foi quase nulo. As autoras apontam sugerem que ao trabalhar com estes valores de modo mais equilibrado que as pessoas com AH/SD poderão desfrutar de uma vida mais harmônica consigo, minimizando as cobranças e expectativas excessivas e ou necessidade de retribuição constante.

Sabe-se que há necessidade de ultrapassar a utilização apenas das medidas clássicas de inteligência para identificação e acampamento da pessoa com AH/SD. Uma das alternativas para valorizar os aspectos inter e intrapessoais pode ser a realização de uma avaliação de identificação e acompanhamento multidimensional sobre as variáveis: motivação, criatividade, persistência, esforço, interesse, estratégias metacognitivas, habilidades em áreas específicas, bem como o contexto social, cultural e familiar da pessoa com altas habilidades/ superdotação (AH/SD)(Almeida et al., 2017).

A partir das reflexões sobre avaliação para identificação da pessoa com AH/SD, o objetivo deste trabalho foi desenvolver uma avaliação multidimensional de uma criança com indicativos de altas habilidades/ superdotação. Foi realizado em estudo de caso e priorizado os seguintes aspectos: potencial criativo figural, traços de personalidade, habilidades cognitivas, motivação, habilidades sociais e padrões familiares.

Método

Participantes

Participou da pesquisa uma criança do gênero masculino, com oito anos de idade, que no momento cursa o 3° ano do ensino fundamental. Os pais do participante procuraram o serviço de avaliação psicológica de uma universidade brasileira com o objetivo de realizar avaliação para identificação de AH/SD, uma vez que seu filho apresentava indicativos. Neste pedido, também estava um questionamento sobre aceleração escolar, tendo em vista que seu filho estava desmotivado para ir à escola e mencionava não aprender novos conteúdos. A criança foi escolhida para a pesquisa devido ao pedido de aceleração. O participante apresentou desenvolvimento precoce em relação à linguagem e também demonstrou interesses além da sua idade na época (seis anos), apresentava-se introspectivo e com dificuldade para fazer novas amizades ou posicionar-se de modo assertivo.

Procedimentos

O estudo de caso iniciou com entrevistas com o participante, seus pais e psicóloga escolar e na sequência foram realizadas sessões para investigação sobre os aspectos: cognitivo, familiares, de traços de personalidade, habilidades sociais, motivação e criatividade figural que serão descritos com maior detalhe no item instrumentos. Foi desenvolvida uma análise tanto quantitativa quanto qualitativa dos instrumentos utilizados e a interpretação seguiram as informações contidas em cada manual. As entrevistas foram transcritas e interpretadas por meio de análise de conteúdo. O estudo de caso foi realizado em um período de 2016 a 2018.

Optou-se pela pesquisa qualitativa em estudo de caso único, a partir do contexto contemporâneo em que é analisada a vida de uma criança com indicativos de AH/SD. Foram utilizadas múltiplas fontes de informações que serão descritas na sequência instrumentos e teve por objetivo descrição do caso em um estudo tipo intralocal. O estudo de caso foi delineado em conformidade com as indicações de Creswell (2014).

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: anamnese, entrevistas com Participante, entrevistas com seus pais e com a psicóloga escolar, teste de capacidade cognitiva (WISC IV), traços de personalidade (ETPC e EAC-IJ), motivação (EMA-EF), padrões familiares (EFE), criatividade figural (TCFI) e habilidades sociais (SSRS).

A entrevista tipo anamnese teve por objetivo reconstituir a vida da criança, suas fases de desenvolvimento, aspectos sociais e pessoais (Cunha, 2000). Posteriormente, foi realizado a avaliação de capacidade cognitiva. Para tal investigação foi utilizado o instrumento WISC IV (Escala Wechsler de Inteligência para Crianças). Este foi aplicado em duas sessões de sessenta minutos cada. O instrumento avalia as funções cognitivas a partir de questões tipo tarefa e seu resultado organizado em quociente geral, verbal, organização perceptual, memória operacional e de velocidade de processamento (Wechsler, 2013).

Sobre a avaliação de personalidade foi utilizada a Escala de Traços de Personalidade (ETPC) que tem por objetivo investigar aspectos de neurot-

icismo, psicoticismo, sociabilidade e extroversão (Sisto, 2004). Para investigação do conhecimento que atribui a si, foi utilizada a escala de autoconhecimento (EAC-IJ). Esta escala avalia quatro domínios: pessoal, social, escolar e familiar (Martinelli & Sisto, 2011). Também foi verificado o índice autodeterminação de Participante. Para tanto, foi utilizada a escala para avaliação da motivação escolar (EMA-EF), esta escala consiste na avaliação de motivação intrínseca (seu engajamento pessoal para execução de uma atividade) e também extrínseca (estímulos e recompensas externas) (Boruchovitch, Santos, & Neves, 2015).

Em relação a avaliação dos padrões familiares, foi utilizada a entrevista familiar estruturada (EFE) que se refere ao mapeamento das características da dinâmica familiar e engloba: comunicação, liderança, manifestação de agressividade, afeição física, integração, autoestima, promoção da saúde emocional, papéis e interação conjugal (Férez-Carneiro, 2005). Sobre a autopercepção frente a atividades que exigem empatia/ afetividade, responsabilidade, autocontrole/civilidade e assertividade foi utilizada o Inventário de Habilidade Sociais (SSRS) desenvolvida por Del Prette e Freitas (2016). Por fim, foi utilizado o teste de criatividade figural infantil (TCFI), a fim de investigar empatia, flexibilidade, elaboração, originalidade, emotividade, preparação criativa e também aspectos cognitivos associados à criatividade figural. O teste é dividido em três atividades, compostas por desenhos abstratos e tem por objetivo verificar a criatividade figural (Nakano, Wechsler, & Primi, 2011).

Resultados

Durante a anamnese seus pais informaram que com dois anos de idade o participante falava muito bem e também conseguia compreender palavras e conceitos diversos. Relataram que aprendeu a ler entre três e quatro anos de idade. Mencionaram que sempre foi muito curioso e que gostava de estudar sozinho. Relataram que desde tenra idade já estudava sobre dinossauros e recentemente estuda sobre aeronaves. "meu filho sempre questionou sobre como as coisas funcionam e precisamos explicar detalhadamente, ele não aceita qualquer resposta (sic)". Outra característica marcante refere-se à moralidade "ele não gosta de injustiças e sofre quan-

do vê alguém em situação difícil (sic, pai)''. Em entrevista recente, seu pai informou que no momento, estuda sobre as possíveis razões que influenciaram a quedas do avião na Argélia. ''Ele marcou para estudar comigo sábado e mostrar as causas que segundo ele influenciaram a queda (sic)''. As entrevistas com os pais evidenciam um desenvolvimento precoce tanto de linguagem quanto em atividades que envolvem raciocínio numérico, interesses diversos por assuntos sociais e morais, além de curiosidade, aprendizagem rápida, leitura precoce e persistência para estudar temas de seu interesse.

Após as primeiras entrevistas, iniciou-se a avaliação dos demais aspectos propostos. A primeira etapa da avaliação referiu-se as funções cognitivas. Durante todo o processo de avaliação e aplicação do WISC IV, o participante manteve-se interessado e em algumas atividades como aplicação do subteste cubos, raciocínio matricial, semelhanças e raciocínio de palavras, sentia-se desafiado e ao mesmo tempo motivado. Na aplicação do subteste cubos seu relato foi ''gostei deste, parece um quebra cabeça (sic)''. Os resultados demonstraram que o participante apresenta capacidade cognitiva global é superior, isto é, acima da média. Apresentou muita facilidade para manter-se consciente das informações recebidas, bem como para desenvolver, manipular e produzir com rapidez e precisão atividades acima do esperado para sua idade. Demonstra capacidade aprendizagem, de memorização e evocação de conceitos e informações verbais complexas, bem como articular e realizar associações verbais. Tem habilidade em organizar fatos históricos, geográficos e datas. Revelou habilidade para organização de informações abstratas, planejamento de sequências temporais, de raciocínio visuo-espacial, organização perceptual e atividades matemáticas. Os resultados quantitativos do instrumento revelam em escala tipo Rank Percentil que sua capacidade global é de 93, isto é, acima da média. No que se refere à velocidade de processamento seu Rank Percentil é de 92, em memória operacional 94, organização perceptual 96 e compreensão verbal 84. Suas respostas eram rápidas e precisas, principalmente no subteste raciocínio matricial que tem por objetivo verificar o raciocínio abstrato e fluido, além de raciocínio geral (Wechsler, 2013).

Em relação a esta persistência e interesse na resolução de problemas, foi verificada a autodeterminação. Para tanto, foi utilizada a escala para avaliação da motivação escolar (EMA-EF). Os resultados demonstram que

especificamente de motivação intrínseca, a pontuação em percentil geral de Participante foi de 90, isto é, significativamente elevado. Os dados evidenciam que o participante possui uma motivação e iniciativa interna para constante busca de novos aprendizados. Já sua pontuação no que se refere à motivação extrínseca, isto é, a motivação que depende de reforços externos, sua pontuação geral em percentil foi de 50, isto é condizente com à média.

A motivação intrínseca pode ser observada também durante todas as entrevistas e encontros realizados. Em uma das entrevistas o participante trouxe sua coleção de dinossauros de brinquedo. Durante a sessão descreveu detalhadamente as características de cada um de seus brinquedos que totalizaram doze espécies diferentes. Simulou um dia de vida dos dinossauros e explicou para a examinadora tudo que havia estudado sobre a vida de cada um de seus dinossauros, alimentação e cotidiano. Informou que gostava muito de assistir documentários e ler sobre a vida dos dinossauros e que aproveitava momentos no contraturno da aula e nos finais de semana para estudar sobre os animais.

Os traços de personalidade de participante foram observados no teste de ETPC, em relação aos resultados quantitativos do instrumento, pode-se perceber que apresenta capacidade média nas escalas que avaliam a forma e qualidade de interação com as pessoas, classificadas como: índice de extroversão e de socialização (percentil 50). No que se refere a escala de neuroticismo (percentil 50), que avalia as características emocionais, como ajustamento, estabilidade e comportamento reativo frente situações de angústia, aflição e sofrimento, demonstrou capacidade média, isto é, compatível com a sua idade. Já na escala de psicoticismo (percentil >25), que tem por objetivo avaliar a dificuldade de empatia e de ajustamento geral, demonstrou escores significativamente abaixo da média, revelando assim um nível de agressividade abaixo da média e nível elevado e sensibilidade empática. Em relação a análise qualitativa do ETPC, demonstrou traços de perfeccionismo, quando questionado se se sentem preocupado quando faz algo errado, o participante responde: "sim quando faço a tarefa de casa errada, não gosto (sic)". Em outra questão em que é perguntado sobre o que o deixa chateado, responde: "quando faço algo errado (sic)".

Em relação às escalas de autoconhecimento os resultados do (EAC-IJ) demonstraram que o participante apresenta autoconhecimento compatíveis com a média nos domínios escolar (percentil 50) e social (percentil

50), e acima da média dos domínios pessoal (percentil 75), e familiar (percentil 75). O participante relatou que sente preocupação quando erra e que às vezes tem muitos problemas para resolver e relata: "de vez em quando eu me sinto diferente... mais esquisito, diferente do que os outros, não sei dizer como... só sinto (sic) ". E também descreve que o incomoda quando não consegue auxiliar um amigo: "as vezes tento ajudar, mas se não consigo, fico um pouco triste (sic)".

Também foram analisados os aspectos familiares. Para tanto, foi utilizada a entrevista familiar estruturada (EFE) que tem por objetivo verificar características da dinâmica familiar. Pode-se perceber que a comunicação familiar é congruente e com direcionalidade adequada. Os papéis familiares são definidos, adequados e presentes, com liderança diferenciada e democrática, com afeição física e carga emocional adequada, respeitando a individuação entre membros e com interação conjugal diferenciada e gratificante. É importante ressaltar que durante as atividades, principalmente a primeira etapa do instrumento que se refere à disponibilidade em encontrarem juntos a solução de um dilema, a família trabalhou com possibilidades de ideias tipo brainstorming e possibilitou que todos os membros falassem abertamente sobre suas ideias até entrarem em um consenso. Pode-se perceber que a família está na etapa do ciclo vital de família com filhos em fase escolar e que a tarefa é qualificar toda a produção da criança, participando do seu crescimento cultural e artístico (Rosset, 2007).

Outro construto a investigado foi habilidades sociais por meio da escala SSRS. Os resultados são apresentados em quatro grandes fatores: empatia/afetividade, responsabilidade, autocontrole/civilidade e assertividade. No que se refere a empatia/afetividade seu resultado foi percentil 55. No fator responsabilidade obteve percentil 97, isto é, superior à média. No fator autocontrole/ civilidade possui percentil 99, também superior à média e no fator assertividade obteve percentil 40, o que corresponde a média esperada para sua idade. Analisando os resultados obtidos o participante demonstrou habilidade social geral mediana, com facilidade nos itens responsabilidade e autocontrole/civilidade. No entanto, ao analisar as respostas do participante, pode-se notar uma dificuldade no item que indaga sobre a manifestação de desagrado, frente a atitude do outro. Este resultado corrobora com os resultados sobre os traços de personalidade em que apresenta sensibilidade excessiva e medo em desapontar outras pessoas.

Após análise da história de vida por meio das entrevistas e também da investigação sobre os aspectos cognitivos, familiares, motivacionais e sociais, o participante foi submetido a avaliação de criatividade figural infantil, por meio do teste TCFI. Os resultados foram divididos, de acordo com análise do teste em quatro grandes fatores: enriquecimento de ideias, emotividade, preparação criativa e aspectos cognitivos. O fator 01 refere-se ao enriquecimento de ideias, obteve percentil 93 neste item e ficou evidente que apresenta um grande esforço para aprimorar suas ideias, mesmo quando submetido à tentativas anteriores. Já o fator 02 refere-se a capacidade de criatividade emocional. Esta característica tem como função avaliar a emotividade como facilitador da criatividade. O participante obteve percentil 61 neste item o que sinaliza resultado médio, isto é, dentro do esperado para sua idade em realizar atividades. O Fator 03 tem por objetivo verificar a preparação criativa, obteve percentil de 90 neste fator, o que demonstra cuidado na preparação da ideia e tendência à constância, apresentando uma análise detalhada de respostas antes de escolher a melhor opção. O fator 04 é direcionado aos aspectos cognitivos. Participante apresentou percentil 91 neste fator, demonstrando facilidade para resolver problemas, flexibilidade, competência, originalidade e diversidade no número de respostas apresentadas.

A partir do resultado da avaliação multidimensional foi possível verificar que o participante apresenta AH/SD. Também foi possível encaminhá-lo para um programa específico de sua escola no contraturno. A psicóloga da sala de atendimento a crianças com AH/SD de sua escola, informou que o participante gosta muito das atividades de nível avançado e desafiadoras, principalmente nas áreas lógico matemáticas, "ele está muito bem adaptado e motivado nas atividades, ainda é um pouco tímido, mas se solta conforme se entretém com as atividades propostas" (sic, psicóloga).

Discussão

Durante entrevistas sobre a história de desenvolvimento do participante pode-se observar as características de desenvolvimento de pessoas com AH/SD como: curiosidade intelectual, persistência para alcanças as informações desejadas (ao marcar horário com o pai para estudar o acidente

de avião ocorrido na Argélia). Precocidade para aquisição da linguagem, aprendizagem rápida, leitura precoce, boa memória, principalmente matemática, facilidade de raciocínio abstrato, preferência por brincadeiras individuais, interesse por problemas filosóficos, morais e sociais (Piske, 2016). O relato dos pais foi importante, pois permitiu compreender outros aspectos criando a possibilidade de realizar um processo de identificação que vão além da das respostas esperada apenas em testes clássicos de inteligência (Machado & Stoltz, 2016).

Embora os testes clássicos não sejam mais recomendados como instrumentos únicos para identificação das AH/SD, ainda são importantes. No que se refere as características de capacidade cognitiva, em que foi utilizada a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC IV) o participante obteve resultado acima da média, corroboram com pressupostos de Renzulli (2004) que uma das características de pessoas com AH/SD é a habilidade intelectual/ cognitiva acima do esperado. Pode-se observar também uma sobre-excitabilidade intelectual que está associada, com as respostas de forma rápida e divertindo-se com o processo, principalmente na atividade de raciocínio matricial. Segundo a teoria de personalidade de Dabrowski a um pensamento tanto reflexivo quanto analítico que se expressa pela persistência e interesse na resolução de problemas e também de percepção em pessoas com AH/SD (Alencar, 2014; Oliveira, Barbosa, & Alencar, 2017).

Outro resultado interessante refere-se a capacidade de motivação intrínseca que foi acima da média. Este resultado corrobora com características da pessoa com AH/SD que apresentam uma tendência a serem intrinsecamente entusiasmados para realizar as atividades que os interessam (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013). Esses resultados vão ao encontro da teoria de Renzulli que menciona que uma das três principais características de uma pessoa com AH/SD é a capacidade de motivação para realização das atividades que se tem interesse (Renzulli, 2004).

A avaliação multidimensional também facilitou a compreensão de traços de personalidade do participante. Os resultados demonstraram que embora os índices de neuroticismo, extroversão e sociabilidade estavam na média, os valores de psicoticismo são expressivamente baixos demonstrado que o participante apresenta sensibilidade excessiva nas relações sociais e também do sentimento de não pertencimento, associados ao pensamento altruísta apresentado pelo participante corroboram com a teoria de

Dabrowski sobre o desenvolvimento emocional. Em sua teoria, propõe cinco diferentes níveis de personalidade que são determinados pelo desenvolvimento individual, influências ambientais e culturais e processos autônomos como autoconhecimento, escolhas pessoais, entre outros (Oliveira et al., 2017; Dabrowski, 1996). A associação entre talentos e habilidades, motivação e respostas fisiológicas a estímulos externos promove sobre-excitabilidade (SE), denominada teoria da desintegração positiva. Esta teoria descreve a sobre-excitabilidade (SE) poder relacionar-se a cinco áreas: psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional (Alencar, 2014; Oliveira et al., 2017). O SE Emocional que é caracterizado pela sensibilidade elevada de responsabilidade social, empatia e elevada intensidade emocional em relação ao forte apego a pessoas e animais (Alencar, 2014; Oliveira et al., 2017). Os resultados a partir da análise dos resultados tanto quantitativos quanto qualitativos dos traços de personalidade sugerem que ele apresenta SE emocional. Estes resultados também foram descritos por Valentin, Vestena e Neumann (2014) e com que a reflexão proposta por Alencar (2014 p. 149) permaneça: "no caso do superdotado, características cognitivas como a inteligência elevada, o raciocínio abstrato mais avançado, pensamento crítico superior, não tornam imune a dificuldades de ordem emocional e social".

Sobre os aspectos familiares, seus pais demonstraram durante as entrevistas e sessões disponibilidade e participação no crescimento de seu filho. Os resultados corroboram com Silva e Fleith (2008) e Fleith (2007) que é necessário suporte e segurança para o desenvolvimento das aptidões das crianças com AH/SD.

Já a avaliação de criatividade, pode-se perceber que o participante apresenta grande esforço para aprimorar suas ideias também denominado de enriquecimento de ideias, bem como, cuidado na preparação da ideia e tendência à constância, apresentando uma análise detalhada de respostas antes de escolher a melhor opção e facilidade para resolver problemas, flexibilidade, competência, originalidade e diversidade no número de respostas apresentadas. Estes dados podem sugerir que o participante apresenta sobre-excitabilidade imaginativo, isto é, apresenta capacidade maior em imaginar, fantasiar e também realizar associações não usuais, segundo a teoria da desintegração positiva proposta por Dabrowski (Oliveira et al., 2017) a necessidade em observar a pluralidade e também a singularidade das pessoas com AH/SD (Freitas et al., 2017).

Conclusão

Ao estudar os aspectos familiares, foi possível constatar a importância do apoio e segurança transmitidos pelos pais e que são amplamente discutidos na literatura (Fleith, 2007). Outro fator interessante refere-se a questão de motivação intrínseca que Renzulli (2004) descreve de como presente em pessoas com AH/SD e que foi possível constatar no caso estudado. Aspectos sociais e de personalidade, tais como: a sensibilidade excessiva nas relações sociais e o sentimento de não pertencimento, associados ao pensamento altruísta que comumente é descrito na literatura e estudado com profundidade por Dabrowski (1996) foram características marcantes do participante. Sobre o aspecto cognitivo, vale ressaltar que embora não deva ser o único instrumento de avaliação, não pode ser excluído. Suas informações tanto quantitativas quanto na qualidade das respostas foram importantes para a identificação e acompanhamento do caso.

Realizar a avaliação multidimensional de uma criança com indicativos de altas habilidades/ superdotação permitiu um conhecimento mais amplo sobre o caso. Foi possível verificar tanto as potencialidades quanto as fragilidades da criança considerando o contexto social e familiar. Essa avaliação possibilitou maior segurança quanto a identificação das AH/SD, uma vez que há diversidade e complexidade do constructo envolvido. A partir desses dados, sugere-se ampliar os estudos sobre a avaliação multidimensional para identificação de AH/SD, com amostras maiores e estudos comparativos, a fim de que se possa aprimorar cada vez mais o processo de identificação das pessoas com AH/SD.

Referências

Alencar E. M. L. S. (2014). Ajustamento emocional e social do superdotado: fatores correlatos. In F. H. R. Piske, J. M. Machado, S. Bahia, & T. Stoltz (Eds), *Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD). Criatividade e emoção* (pp. 149-162). Curitiba: Juruá Editora.

Almeida, L. S., Costa-Lobo, C., Almeida, A. I. S., Rocha, R. S., & Piske, F. H. R (2017). Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotados: atenção dos pais e professores. In F. H. R. Piske, L. B. Vestena, T. Stoltz, J. M. Machado, A. A. O. M. Barby, S. Bahia, & S. P. Freitas (Eds), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp. 15-40). Curitiba: Editora Prismas.

Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.Brasil. (2010). Secretaria de Educação Especial – MEC. PolíticasPúblicas para Alta Habilidade/ Superdotação. Disponível em http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_CláudiaGriboski.pdf.

Bock, K. M. B, & Ruyter, D. J. (2011). Five values of giftedness. *Roeper Review, 33*, 198–207.

Boruchovitch, E. A., Santos, A. A., & Neves, E. R. C. (2015). *Estudos psicométricos sobre a escala de motivação para aprender de alunos do ensino fundamental. Manua*l. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa* (3° Ed.). Porto Alegre: Artmed.

Cunha, J. A. (2000). *Psicodiagnóstico* – V, 5° ed, Porto Alegre: Artmed.

Dabrowski, K. (1996). *Multilevelness of emotional and instinctive functions*. Lublin, Poland: TowarzystwoNaukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Del Prette Z., Freitas, L. C. Bandeira, M., & Del Prette A. (2016). *Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de comportamento e competência acadêmica para crianças. Manual de aplicação apuração e correção.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Férez-Carneiro, T. (2005). *Entrevista familiar estruturada. Manua*l. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fleith, D. S. (2006). Criatividade e altas habilidades/ superdotação. *Revista Educação Especial, 28*, 219–232.

Fleith, D. S. (2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.1: Brasília-DF.

Freitas, S. P., Vestena C. L. B., & Neumann, P. (2017). Afetividade nas altas habilidades/ superdotação. In F. H. R. Piske, L. B. Vestena, T. Stoltz, J. M. Machado, A. A. O. M. Barby, S. Bahia, & S. P. Freitas (Eds.), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp. 223–238). Curitiba: Editora Prismas.

Machado J., & Stoltz, T. (2016). Investigação das habilidades matemáticas, linguísticas e criativas em alunos com AH/SD. In F. H. R Piske, T. Stoltz, J. M. Machado, & S. Bahia (Eds), *Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) e criatividade* (pp. 99–116). Curitiba: Juruá Editora.

Machado J., Vestena C. B., & Stoltz, T. (2017). Da identificação ä intervenção criativa nas AH/SD: uma trajetória de muitos desafios. In F. H. R. Piske, L. B. Vestena, T. Stoltz, J. M. Machado, A. A. O. M. Barby, S. Bahia, & S. P. Freitas (Eds), *Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos* (pp. 99–116). Curitiba: Editora Prismas.

Martinelli, S. C., & Sisto, F. F., (2011). *Escala de Autoconceito infanto-juvenil.* Editora Vetor: São Paulo.

Ministério da Educação. A. M. R. Virgolim (2007). *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. Brasília, DF: MEC, SEESP.

Nakano, T. C., Campos, C. R., & Santos, M. V. (2016). Escale for assessment of giltedness – teacher's version: evidence of validity content. Estudos Interdisciplinares em Psicologia. *Londrina, 7*(1), 103-123.

Nakano, T. C., Wechsler, S. M., & Primi, R. (2011). *Teste de Criatividade Figural Infantil.* São Paulo: Editora Vetor.

Nakano, T. C., & Siqueira, L. G. G. (2012). Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista Educação Especial. Santa Maria*, 25, 249-266.

Oliveira, J. C., Barbosa, A. J. G., & Alencar, E. M. L. S. (2017). Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *33*(e3332), 1-9.

Piske, F. H. R. (2016). Alunos com alta habilidades (AH/SD): como dentifica-los. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, J. M. Machado, & S. Bahia, *Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) e criatividade da identificação ao atendimento* (pp. 249-260). Curitiba: Juruá Editora.

Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de 25 anos. *Educação, 27*(1), 75-131.

Rosset. S. M. (2007). *Pais e filhos uma relação delicada.* Curitiba: Editora Sol.

Santos, F. C. G., & Fleith, D. S. (2016). Alternativas de identificação de alunos superdotados. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, J. M. Machado, & S. Bahia (Eds), *Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) e criatividade identificação e atendimento* (pp. 277-288). Curitiba: Juruá Editora.

Silva P. V. C., & Feith, D. S. (2008). A influência da família no desenvolvimento da superdotação. *Psicologia Escolar e Educacional, 12*(2), 337-346.

Sisto, F. F. (2004). *Escala de Traços de personalidade em crianças.* Editora Vetor: São Paulo.

Valentin B. F., Vestena, C. B., & Neumann P. (2014). Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas altas habilidades/ superdotação. *Revista de Educação Especial, 27*(50), 713-724.

Wechsler, D. (2013). *Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – Quarta Edição (WISC IV).* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Wechsler, S., & Suarez J. T. (2016). Percepção dos professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia, 34*(1) 39-60.

TALENTO ESPORTIVO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA INTERNACIONAL E BRASILEIRA

Emerson Rodrigues Duarte[1] & Altemir José Gonçalves Barbosa[2]

(Centro Universitário Estácio Juiz de Fora e Universidade Federal de Juiz de Fora | Brasil)

Resumo

Para analisar o estado atual da arte das pesquisas sobre talento para o esporte, efetuou-se uma revisão sistemática de artigos indexados em bases de dados internacionais *PsycINFO*, *Web of Sciense*, *Sport Discus* e em uma brasileira (SciELO Brasil). Para tanto, foram combinados os termos na língua inglesa *gifted identification*, t*alent identification*, *high ability* e *sport* para as bases internacionais, e talento, talentoso, superdotação, altas habilidades, superdotado e esporte para a brasileira. Após a busca sistemática, foram selecionados 105 artigos para análises bibliométrica e cientométrica, sendo 102 de bases internacionais, demonstrando maior interesse internacional pelo tema. Em sua maioria, são estudos empíricos que investigaram principalmente as capacidades naturais em jovens praticantes de esportes e em sua maioria futebolistas. A despeito dessas e de outras circunscrições, esta análise da produção científica evidencia inequivocamente que os talentos esportivos não têm recebido a atenção necessária no meio científico. Quando ela ocorre, trata-se de um processo

[1] Centro Universitário Estácio Juiz de Fora – Brasil
[2] Departamento de Psicologia Universidade Federal de Juiz de Fora – Brasil

atencional muito focado na dotação de jovens esportistas do sexo masculino praticantes de futebol. Conclui-se que há tendência comum nos estudos de concentrar a produção científica em uma base de dados e em um ou dois periódicos e apresentar baixo índice de citação.

Palavras-chave: talento, esportes, bibliometria, superdotação.

Abstract

Clarifying the influence of the environment and the genetics in the determination of talent, including the sport talent, has been one of the most promising and controversial themes related to the sport, human and social sciences. Investigations are carried on with different perspectives of participants, sports, methods and techniques. Moreover, studies that investigate the current tendency of the scientific production in the field are rare. Aiming to analyze the current state of art in the researches about talent in sports, a systematic review of articles indexed in the international database *PsycINFO, Web of Science, Sport Discus* and the national *SciELO Brasil* was carried on. For this aim, the following phrases in English were combined for the international basis: *gifted identification, talent identification*, *high ability* and *sport*. For the national basis, these phrases in Portuguese were chosen: *talento, talentoso, superdotação, altas habilidades, superdotado* and *esporte.* After a systematic research, 105 articles were selected for bibliometric and scientometric analysis, 102 from international basis, which shows higher international interest on the theme. Most of them are studies of empirical methodology that mainly investigate the natural capacities of active young adults, mostly soccer players. We conclude that there is common tendency in the studies, concentration of scientific output in a database in one or two regular and low citation index.

Key-words: talent, sports, bibliometrics, revision.

Introdução

Esclarecer o papel do organismo e do ambiente na determinação do talento esportivo é uma das principais e mais controvertidas questões de pesquisa das ciências do esporte, incluindo, evidentemente a Psicologia (Pereira & Barbosa, 2011). Percebe-se que os estudos têm investigado es-

sas duas dimensões separadamente, enfatizando o organismo – características cromossômicas (Alves et al., 2013; Cieszczyk et al., 2011; Cvjeticanin & Marinkovic, 2009; Dias, Pereira, Negrão, & Krieger, 2007; Jastrzebski, Leonska-Duniec, Kolbowicz, & Tomiak, 2014), antropométricas (Figueiredo, Coelho e Silva, & Malina, 2009; Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2009; Massuça, Fragoso, & Teles, 2014; Matthys et al., 2011; Vandorpe et al., 2011; Walker, Nordin-Bates, & Redding, 2011), aptidão física, como força, resistência, velocidade, agilidade e habilidades esportivas específicas (Carling, Le Gall, & Malina, 2012; Fukuda, Kendall, Smith, Dwyer, & Stout, 2011; Mohamed et al., 2009; Robertson, Woods, & Gastin, 2015; Thompson et al., 2013; Vandendriessche et al., 2012), e o perfil psicológico, como caráter, motivação, cognição, ansiedade, personalidade (Feichtinger & Höner 2015; Halldorsson, Helgason, & Thorlindsson, 2012; MacNamara, Button, & Collins, 2010; Pfeiffer & Hohmann, 2012; Walker et al., 2011; Wilhelm, Büsch, & Pabst, 2015) – ou o ambiente – características sociais mais amplas, como local de moradia (Massuça et al., 2014; Weissensteiner, Abernethy, Farrow, & Gross, 2012) condições socioeconômicas (Khalil, Hopwood, Farrow, MacMahon, & Baker, 2014) a família e a escola (Aspesi & Fleith, 2007; Freitas & Perez, 2012; Massa, Uezu, & Böhme, 2010; Sakaguti & Bolsanello, 2012; Silva & Fleith, 2010a, 2010b) e especificamente a influência dos irmãos (Hopwood, Farrow, MacMahon, & Baker, 2015).

Assim, considera-se que um destes polos – ambiente ou organismo – pode isoladamente determinar o resultado final. Por um lado, Ericsson (2013) constitui um exemplo de ambientalismo, pois considera que o treino intenso e sistemático é suficiente para desenvolver um talento esportivo. Por outro lado, há autores (por exemplo, Cieszczyk et al., 2011; Eynon et al, 2012; Sawczuk et al., 2015) que propõem que nascer com uma carga genética propícia, por exemplo, à velocidade ou resistência seria o bastante para tanto. Todavia, considerando o conhecimento científico atual sobre esse tema, parece ser mais adequado considerar que o talento esportivo é decorrente da interação entre organismo e ambiente, ou seja, depende de fatores inatos e, também, de características adquiridas.

Gagné (1985, 2000, 2005, 2009, 2010, 2013, 2015) representa um dos autores que adotam uma base epistemológica interacionista para compreender o desenvolvimento dos talentos em geral. Com base em suas observações e estudos, propôs o *Differentiated Modelo of Giftedness and*

Talent [DMGT] 2.0. Trata-se de um modelo teórico capaz de superar a dicotomia organismo-ambiente na compreensão do processo que transforma dotação em talento. Para tanto, propõe que a dotação, ou seja, as capacidades naturais (por exemplo, aptidão física), a partir da modulação de catalisadores ambientais (por exemplo, suporte familiar) e intrapessoais (por exemplo, motivação intrínseca) e de um processo de desenvolvimento (por exemplo, treinamento), podem conduzir à maestria esportiva. O modelo considera, ainda, o acaso (por exemplo, nascer em um país que valoriza determinado esporte) como um "pano de fundo" não controlável e que influencia as capacidades naturais, os catalisadores e o processo de desenvolvimento.

Não obstante as contribuições do DMGT 2.0, parecem faltar estudos que compreendam, como proposto pelo DMGT, a interação entre diversos fatores na determinação do talento esportivo. Além disso, há escassez de análises da produção científica que apresentem o estado atual da arte sobre esse tema, o quê pode dificultar o desenvolvimento do conhecimento. Essas investigações são importantes porque servem como guias para pesquisadores, pois, por exemplo, identificam lacunas no conhecimento, permitindo a elaboração de questões de pesquisa relevantes cientificamente, resumem o que se sabe sobre o assunto e analisam os métodos empregados, incluindo suas contribuições e limitações.

Com base no exposto, o objetivo geral deste estudo foi analisar o estado atual da arte das pesquisas sobre talento para o esporte. Especificamente, foram comparadas as produções científicas nacionais e internacionais e investigadas variáveis cientométricas (por exemplo, tipo de estudo e instrumentos de coleta de dados), bibliométricas (por exemplo, ano) e realizada uma análise de conteúdo temática com base nos componentes do DMGT 2.0.

Método

A partir do objetivo estabelecido, foram realizadas, em 20 de janeiro de 2014, buscas por artigos indexados em bases de dados internacionais e nacionais. No primeiro caso, foram utilizadas a PsycINFO (American Psychological Association [APA], 2015), a *Web of Sciense* (Web of Sciense, 2015) e a *Sport Discus* (Ebscohost, 2015). A brasileira foi a *Scientific Electronic Li-*

brary Online [SciELO] Brasil (Scielo Brasil, 2015). Elas foram acessadas a partir do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] mantido e disponibilizado pelo Governo Brasileiro (CAPES, 2015). Para as bases internacionais, a recuperação dos artigos foi realizada a partir da combinação de termos que são comumente utilizados em língua inglesa para descrever pessoas com dotação ou talento – "*gifted identification*" ou "*talent identification*" ou "*high ability*" – e, esporte – "*sport*". Talento, talentoso, superdotação, altas habilidades, superdotado e esporte foram adotados para a base nacional brasileira.

As bases de dados *PsycINFO*, *Web of Sciense* e *Sport Discus* foram escolhidas por se destacarem internacionalmente na indexação de importantes periódicos cujos temas são abordados neste estudo. A *Sportdiscus*, editada pela EBSCO, indexa periódicos científicos na área da Educação Física, esporte e medicina esportiva, fornecendo textos completos de 405 periódicos. A *PsycNET* (American Psychological Association, 2015) é uma base de dados da *American Psychological Association* [APA], uma organização científica e profissional dos Estados Unidos da América de referência mundial na área da Psicologia, e indexa 2.545 periódicos. Já a *Web of Science* (Web of Science, 2015), editada pela *Thomson Reuters Scientific*, permite acesso a referências e resumos em todas as áreas do conhecimento, cobrindo aproximadamente 12.000 periódicos.

A SciELO Brasil é uma biblioteca eletrônica de acesso livre e abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros através de critérios claros (SciELO Brasil, 2015) e relevantes. Ela é o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo [FAPESP] em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde [BIREME] e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPQ].

A opção por analisar a produção científica por meio da publicação de artigos em periódicos indexados se deve ao fato de este tipo de publicação ser, talvez, o mais importante meio de divulgação científica, pois utiliza, por exemplo, um sistema de avaliação *double-blind* e, também, pela atuação dos editores como mediadores e juízes do processo de aceitação, avaliação e publicação. Dessa forma, procura-se garantir o rigor acadêmico por meio da impessoalidade na avaliação, evitando arbitrariedades (Volpato, 2013).

Foram selecionados textos publicados entre janeiro de 2009 e janeiro

de 2014. Esse intervalo temporal foi definido por este estudo ser o que tem sido denominado como estado atual da arte, ou seja, almejou analisar uma produção científica considerada recente, sendo que o intervalo temporal adotado pode ser considerado como "atual" na área de ciências humanas e em algumas disciplinas de ciências da saúde.

Após recuperar os artigos, foi efetuada uma leitura de seus dados bibliográficos, sendo incluída apenas uma versão dos artigos encontrados em mais de uma base de dados. Em seguida, procedeu-se uma segunda triagem a partir da leitura dos resumos. Excluíram-se aqueles que não versavam sobre dotação motora, capacidades físicas e/ou talento esportivo.

Uma vez definida a produção científica que seria utilizada nesta investigação, efetuou-se a leitura dos textos completos. Após a primeira leitura, os textos foram lidos novamente para que fossem realizadas análises de conteúdo temáticas, bem como a tabulação em planilha eletrônica de variáveis bibliométricas (ano de publicação) e cientométricas (por exemplo, tipo de artigo, amostra, instrumentos). Nas análises de conteúdo, um dos focos foi identificar as variáveis chaves, classificando-as de acordo com o referencial teórico do DMGT 2.0 (Gagné, 2015) em variáveis relacionadas à dotação motora, às capacidades físicas, aos catalisadores ambientais e intrapessoais, ao processo de desenvolvimento e ao talento esportivo.

Além da análise qualitativa, os dados foram tratados quantitativamente com estatística descritiva, mais especificamente frequência, porcentagem, média (M) e desvio padrão (DP), e inferencial. No último caso, optou-se por provas não paramétricas (qui-quadrado) devido às características dos dados e foi adotado um nível de significância de 5% por omissão.

Resultados

Após empregar o método descrito, foram recuperados 105 artigos (Tabela 1), sendo 102 (97,14%) em bases internacionais. Grande parte deles está indexada na *Web of Science* (n=92; 90,12%). Há que se esclarecer que 134 publicações foram excluídas com base nos critérios anteriormente mencionados. Como a produção científica nacional é diminuta, o que dificulta a comparação, optou-se por apresentar os resultados da produção internacional e nacional separadamente.

Tabela 1. *Distribuição da produção científica internacional por bases e anos.*

Ano	PsycINFO		Sportdiscus		Web of Science		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
2009	3	2,94	8	7,84	21	20,59	24	23,53
2010	0	0	2	1,96	18	17,65	19	18,63
2011	2	1,96	5	4,90	17	16,67	18	17,65
2012	2	1,96	6	5,88	22	21,57	25	24,51
2013	5	4,90	4	3,92	14	13,73	16	15,69

Ao considerar a distribuição temporal da produção científica internacional, observa-se estabilidade nesse período (c^2_o(102; 4)=3,000; *p*=0,558). Não obstante, merecem destaque os anos de 2009 e 2012 cujas frequências de publicações ultrapassam duas dezenas.

Como a *Web of Science* (n=92; 90,19%) se destacou na produção científica sobre talento para o esporte e apresenta um sumário com os periódicos que publicaram os artigos por ela indexados e o número de citações destes textos, optou-se por apresentá-los (Tabela 2). Ressalta-se que, devido à dimensão extensa, são apresentados somente os periódicos e os artigos com, respectivamente, uma quantidade de artigos e citações definitivamente acima da média, isto é, a média mais um desvio padrão.

Foram identificados 35 periódicos com pesquisas empíricas sobre talento esportivo para o período analisado e quatro deles estão definitivamente com publicações acima da média. A média da publicação de artigos por periódico foi igual a 2,61 (DP=3,97). O *Journal of Sports Sciences* (n=21; 20,59%; c^2_o(44; 43)= 245,686; *p*<0,000) se destacou. Do ponto de vista qualitativo, foi possível perceber uma presença maciça de periódicos da área de Educação Física e esporte (*Journal of Sports Sciences, Journal of Science and Medicine in Sport, Journal of Strength and Conditioning Research*) e alguns de Psicologia (*Sport Psychologist, Psychology of Sport and Exercise*l e *Zeitschrift fur Sportpsychologie*) ou interdisciplinares (*High Ability Studies*).

A média geral de citações dos artigos foi 5,33 (DP=7,98). A média anual de citações foi de 1,30 (DP=1,72). É preciso esclarecer que, para esse cálculo, efetuou-se uma divisão do número de citações pelo número de anos transcorridos entre a publicação e a recuperação na base de dados para

este estudo. Salienta-se, também, que adotou-se a mesma norma da apresentação do resultado dos periódicos, ou seja, apresentar os artigos que obtiveram média de citação, no período, de um desvio padrão acima da média (1,30+1,72=3,02). Apenas 11 (11,96%) (Tabela 2) dos 92 textos atingiram esse escore, sendo que, dentre eles, destacou-se o de Mujika, Santisteban, Impellizzeri e Castagna (2009) com média de citações de 7,80.

Ao analisar o tipo de artigo publicado sobre talento para o esporte, percebe-se que eles relatam principalmente pesquisa empírica (n=95; 93,14%; c_o^2(102; 2)=151,980; *p*<0,000). Há, ainda, textos que descrevem ensaio teórico/revisão de literatura (n=5; 4,90%) e metanálise (n=2; 1,96%).

Tabela 2. *Periódicos e artigos que se destacaram na produção internacional sobre dotação motora, capacidades físicas e/ou talento no esporte.*

Variáveis		
Periódicos	n	%
Journal of Sports Sciences	21	22,83
Journal of Strength and Conditioning Research	14	15,22
International Journal of Sports Medicine	6	6,52
Journal of Science and Medicine in Sport	6	6,52
Outros com quatro artigos ou menos	45	48,91
Artigos	n	M[a]
Mujika, Santisteban, Impellizzeri, & Castagna (2009)	39	7,80
le Gall, Carling, Williams, & Reilly (2010)	26	6,50
Phillips, Davids, Renshaw, & Portus (2010)	25	6,25
Figueiredo, Gonçalves, Coelho e Silva, & Malina (2009)	30	6,00
Castagna, Impellizzeri, Cecchini, Rampinini, & Alvarez (2009)	30	6,00
Mohamed, Vaeyens, Matthys, Multael, Lefevre, Lenoir, & Philippaerts (2009)	26	5,20
Castagna, Manzi, Impellizzeri, Weston, & Alvarez (2010)	19	4,75
Mujika, Vaeyens, Matthys, Santisteban, Goiriena, & Philippaerts (2009)	19	3,80
MacNamara, Button, & Collins (2010)	15	3,75
Vaeyens, Güllich, Warr, & Philippaerts (2009)	18	3,60
Roescher, Elferink-Gemser, Huijgen, & Vissche (2010)	14	3,50

[a] Média anual de citação.

Quanto a outros aspectos cientométricos, mais especificamente os metodológicos, e ao considerar, evidentemente, as pesquisas empíricas (Tabela 3), percebe-se que amostras do sexo masculino (n=67; 70,53%; c^2_o (95;2)=0,970; *p*<1,000) compostas por pessoas que estavam na adolescência (n=46; 48,42%; c^2_o(95; 4)=0,000; *p*<1,000) são as mais pesquisadas. Com relação à última variável e sob o prisma qualitativo, destaca-se a ausência de investigações realizadas com pessoas idosas e/ou com deficiência. Ainda no que diz respeito aos participantes, foram pesquisados principalmente os esportistas (n=85; 89,47%; c^2_o(95;5)=6,302; *p*<1,000).

Uma ampla diversidade de esportes tem sido pesquisada (Tabela 3). Foram identificadas mais de duas dezenas deles, sendo que o Futebol foi o mais pesquisado (n=35; 36,84%; c^2_o(95; 12)=3,663; *p*<1,000). As modalidades de Verão (n=87; 91,58%; c^2_o(95;2)=0,000; *p*<1,000) foram as mais comuns. Os estudos sobre esportes de Inverno (n=5; 5,26%) e os que mesclaram modalidades de Verão e Inverno (n=3; 3,16%) são residuais.

Há que se mencionar, novamente sob uma perspectiva qualitativa, que poucos estudos, mais precisamente cinco (5,26%), investigaram o contexto das aulas de Educação Física e foram classificados junto com aqueles que investigaram Mais de Um Esporte (n=16; 16,84%).

Quanto às variáveis investigadas, destacaram-se as relacionadas à Aptidão Física, como resistência, força, agilidade e flexibilidade (f=48; 50,53%) e as Antropométricas, por exemplo, estatura, massa e diâmetros (f=43; 45,26) (Tabela 3). Do ponto de vista qualitativo, é preciso salientar que, de modo geral, as variáveis enfatizam aspectos biológicos e físicos, sendo dada pouca atenção aos fatores Psicológicos (f=19; 20,00%), como caráter, personalidade e motivação e quase nenhuma aos Ambientais (Local de Habitação f=1; 1,05%).

Tabela 3. *Características metodológicas da produção científica empírica internacional sobre dotação motora, capacidades físicas e/ou talento esportivo.*

Variáveis		
Sexo	n	%
Masculino	67	70,53
Feminino	9	9,47
Feminino e Masculino	19	20

Fase	n	%
Adolescente	46	48,42
Adulto	36	37,89
Criança e Adolescente	5	5,26
Adolescente e Adulto	5	5,26
Criança	3	3,16
Participantes	**n**	**%**
Esportistas	85	89,47
Treinadores	6	70,43
Esportistas e Treinadores	1	1,05
Esportistas ou Treinadores e outros participantes (Familiares ou Gestores)	3	3,15
Esportes	**n**	**%**
Futebol	35	36,84
Handebol	6	6,32
Rúgbi	4	4,21
Basquete	4	4,21
Volei	3	3,16
Hockey no Gelo	3	3,16
Outros Esportes (com um ou dois estudos)	24	25,29
Mais de Um Esporte	16	16,84
Variáveis	**f**	**%** [a]
Aptidão Física	48	50,53
Antropométricas	43	45,26
Maturação Biológica	19	20,00
Psicológicas	19	20,00
Fisiológicas	17	17,89
Habilidades Esportivas Específicas	12	12,63
Coordenação Motora	10	10,53
Genéticas	2	2,21
Local de Habitação	1	1,05

[a] Porcentagem baseada na frequência.

A Figura 1 apresenta uma distribuição dos 102 artigos analisados considerando os componentes do *Differentiated Model of Giftedness and Talent* [DMGT 2.0] (Gagné, 2015) que eles enfatizam.

Salienta-se que, na análise para classificar os artigos nos domínios muscular e controle motor, um texto poderia enfatizar um ou mais aspectos e, desse modo, os escores e as porcentagens, se somados com os demais aspectos, ultrapassam, respectivamente, 102 e 100%. Esclarece-se que os percentuais descritos nas setas representam o quanto os aspectos do DMGT 2.0 aparecem juntos na mesma pesquisa.

Foram consideradas, como Capacidade Natural, apenas as variáveis relacionadas ao Subcomponente Físico subdividido em: Domínio Muscular – potência, velocidade, força e resistência; e Domínio Controle Motor – agilidade, rapidez de reflexo, coordenação e equilíbrio. Os Catalisadores Intrapessoais englobaram aspectos físicos e mentais (Traços), bem como consciência, motivação e volição (Gestão dos Objetivos). No caso dos Catalisadores Ambientais, incluíram-se fatores relacionados ao meio e à relação com pais, familiares, pares, treinadores e/ou professores. Por último, o Processo de Desenvolvimento englobou acesso a atividades, treinamento, processo de progressão, ritmo de desenvolvimento e investimento, como horas de prática e recursos financeiros.

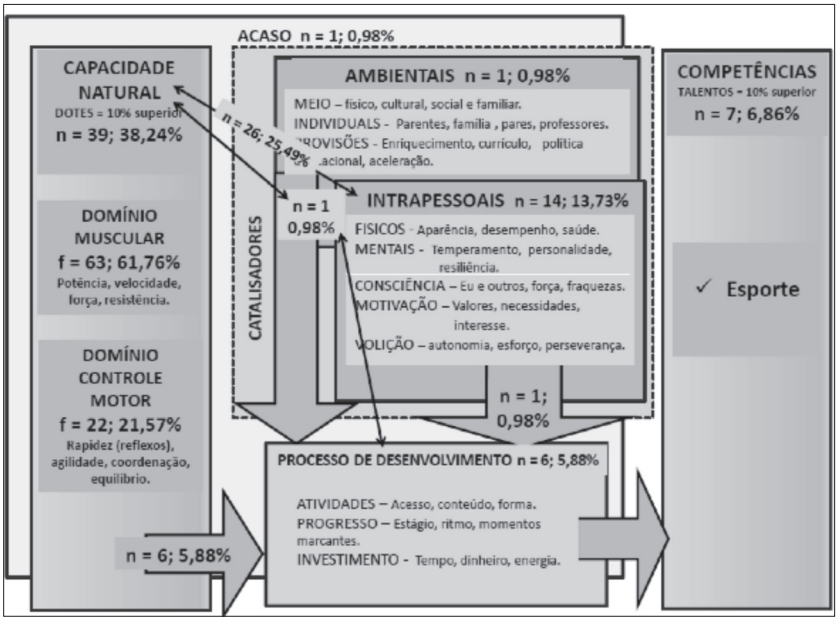
Percebe-se claramente que a Capacidade Natural (n=39; 38,24%), com destaque para o Domínio Muscular (f=63; 61,76%), foi enfatizada em detrimento dos demais componentes do DMGT 2.0 e/ou da relação entre eles. Foram encontradas 34 (33,33%) pesquisas com o objetivo de investigar interações entre componentes do DMGT 2.0, com destaque para os estudos que envolveram Capacidades Naturais e Catalisadores Intrapessoais (n=26; 25,49%).

Quanto à produção brasileira na área talento para o esporte, foram recuperados apenas três artigos. Como a dimensão é muito reduzida, dificultando análises quantitativas e qualitativas, optou-se por apenas descrevê-los sumariamente.

Massa e colaboradores (2010) investigaram, fazendo uso de entrevista, as formas de apoio psicossocial presentes no desenvolvimento de atletas masculinos adultos de judô. O segundo artigo (Massuça & Fragoso, 2010) realizou um estudo do tipo levantamento com o Questionário aos Técnicos de Handebol das variáveis que técnicos de equipes julgam mais influentes

no sucesso no esporte e sua relação com a posição tática de atletas de handebol masculino adulto. Pacharoni e Massa (2012) investigaram o processo de formação de tenistas talentosos, mais especificamente os fatores que contribuíram para o alcance do profissionalismo, entrevistando cinco tenistas masculinos adultos. Estes estudos podem ser classificados, de acordo com o DMGT 2.0, com foco nos Catalisadores Intrapessoais, Talento e no Processo de Desenvolvimento, respectivamente.

Figura 1. Característica da produção internacional de acordo com o DMGT 2.0



Ao analisar a produção científica nacional e internacional sobre talento para o esporte, recuperou-se aproximadamente uma centena de pesquisas internacionais sobre o tema e um número ínfimo de investigações nacionais. Apesar de faltarem referenciais para interpretar esses números, é possível fazer algumas inferências. Se for considerado no caso internacional, por exemplo, o total de artigos indexados pela *Web of Science* – a base em que foi recuperada a maior quantidade de artigos sobre talento para o esporte–, publicados no mesmo período alvo deste estudo e classificados com o tópico "*sport*", isto é, 2.249 artigos, será constatado que pouco mais de 4% deles têm como foco o talento esportivo e, desse modo, é possível

classificar a dimensão da literatura analisada como pequena. Não obstante, ela pode ser considerada pelo menos mediana se for contrastada com, por exemplo, a de talento para leitura, já que, sem delimitar um intervalo temporal, foram recuperadas apenas três dezenas de publicações (Barbosa, Almeida, & Mota, 2012).

Como destacado no parágrafo anterior, a *Web of Science* da *Thomson Reuters Scientific* se destacou na indexação de artigos sobre talento para o esporte. Essa base, de acordo com o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior do Governo Brasileiro (CAPES, 2015), permite acesso a referências e resumos em todas as áreas do conhecimento. Ela disponibiliza ferramentas de análise para citações, referências e indicador de impacto da produção – índice h –, facilitando e melhor fundamentando as análises bibliométricas. Sua base de dados engloba cerca de 12.000 periódicos, sendo utilizada por mais de 7.000 universidades, governos e instituições de pesquisa em mais de 100 países (*Web of Science*, 2015). Assim, parece ser a base mais recomendada para pesquisadores que têm como tema o talento esportivo.

O periódico *Journal of Sports Sciences*, do mesmo modo que a base de dados *Web of Science*, é um periódico chave para os pesquisadores de talento para o esporte, pois se destacou entre os que publicaram sobre esse tema. Sua linha editorial incentiva a submissão de pesquisas sobre identificação de talento, bem como sobre outros aspectos das Ciências do Esporte e do Exercício com interfaces interdisciplinares nas áreas da anatomia, bioquímica, biomecânica, análise de desempenho, fisiologia, psicologia, medicina esportiva e saúde, bem como treinamento e cineantropometria. É organizado pela *British Association of Sports and Exercise Sciences* (BASES) em parceria com a *World Commission of Science and Sports* (WCSS) e em associação com a *International Society for Advancement of Kinanthropometry* (ISAK). Ele possui fator de impacto (*Institute for Scientific Information* – ISI) de 2,246.

Ainda que o investimento na área esportiva demonstre crescimento contínuo, seja como forma de investimento comercial – marketing e patrocínio – (Statistica, 2015) ou social, por exemplo, como forma de intervenção na promoção da paz e da igualdade (ONU, 2015), a produção científica sobre talento para o esporte se mostrou preocupantemente estável no período analisado. O relatório da IEG *Sponsorship* (2016), por exemplo, identificou o es-

porte como o veículo que mais recebe valores de patrocínio, chegando a 70% dos valores disponíveis mundialmente. Todavia, parece que, pelo menos na área de talento esportivo, esses recursos financeiros não têm "chegado" e/ou gerado necessariamente incremento da quantidade de investigações.

Se a dimensão reduzida e o fato de a produção científica não estar crescendo constituem uma fonte de preocupação, o predomínio de artigos que relatam pesquisas empíricas é um alento para a área de talento esportivo. A opção dos autores pela construção de uma base empírica de conhecimento demonstra o interesse de tentar compreender, de fato, a realidade da natureza do talento nos esportes. Para tanto, na construção dessa base empírica, faz-se necessário contrapor, como essa revisão procurou evidenciar, ideias e teorias a fatos observáveis do mundo natural (Volpato, 2015).

Ainda que não haja referenciais objetivos para interpretação, parece ser possível afirmar que a média de citações dos artigos sobre talento esportivo não é elevada, pois esse escore está muito próximo de uma citação por ano. Isso parece ter uma relação com a produtividade na área, que, como discutido anteriormente, possui limitações. Os artigos mais citados apresentam pontos em comum, como investigar características biológicas, principalmente antropométricas, e de desempenho, como resistência, velocidade e força, em jovens do sexo masculino praticantes de esporte. Eles também tendem a ter o futebol como esporte alvo. O artigo mais citado — Mujika e colaboradores (2009) — é um bom representante desse tipo de estudo. Já que, excetuando-se o fato de também investigar o sexo feminino, amostra pouco abordada em estudos, as demais variáveis mencionadas anteriormente caracterizam-no. Os autores investigaram diferenças de gênero e idade no desempenho físico — resistência, velocidade, salto vertical, agilidade e habilidade de drible — de 68 jovens futebolistas de um clube profissional. Foram observadas diferenças entre os sexo e idades nas variáveis investigadas, sendo que a agilidade e resistência parecem ser os fatores que melhor exemplificam essas diferenças. Os autores sugerem que, no processo de identificação e formação de talentos no futebol, é preciso focar esforços na avaliação dessas variáveis como traços latentes importantes em jogadores pós-adolescentes de ambos os sexos.

O predomínio de pesquisas com amostras compostas por participantes que estavam na adolescência é, talvez, decorrente do fato de esse ser um período em que ocorrem alterações biopsicossociais fundamentais para o curso de vida e que, por consequência, podem influenciar o desenvolvi-

mento (Lloyd & Oliver; 2012; Lloyd, Oliver, Faigenbaum, Myer, & Croix, 2014; Malina et al., 2009). É, por exemplo, uma fase em que grande parte dos jovens são comumente incentivados a praticarem atividades esportivas como forma de promover o desenvolvimento (Esperança, Brustad, Regueiras, & Fonseca, 2013, Holt, 2016; Zarrett et al., 2009) prevenir doenças e promover saúde (ACSM, 2014; OMS, 2010).

O predomínio de adolescentes nas amostras também pode estar associado à facilidade de acesso a eles. Sabe-se que, até mesmo em países em desenvolvimento, parcela expressiva dessa população está inserida em instituições escolares. Velasquez (2010) considera a escola como um lugar de excelência para o processo de identificação de talentos por possibilitar que crianças e jovens tenham a oportunidade de participar de atividades esportivas durante vários anos como forma de desenvolvimento.

Sobre essa fase do desenvolvimento – adolescência – e a busca da dotação motora geral, que "abre" possibilidades de participação em variados esportes, alguns autores tem enfatizado que ela deve ocorrer no período pré-puberdade (Lloyd & Oliver; 2012; Lloyd et al., 2014; Silva, Marques, & Costa, 2010; Vaeyens, Güllich, Warr, & Philippaerts, 2009). Para Velasquez (2010), a identificação de talentos esportivos deve ocorrer no período compreendido entre nove e dez anos de idade. É justamente nessa faixa que as pessoas estão prestes a ingressar na adolescência e parte significativa delas está em processo de escolarização. Portanto, identificar dotes, reconhecer os catalizadores (ambientais e intrapessoais) e oferecer oportunidade de desenvolvimento nas escolas, nessa fase do curso de vida, são fundamentais para o florescimento de talentos, especialmente os esportivos.

O Futebol como a modalidade mais pesquisada na área de talento para o esporte era esperado. Trata-se da prática esportiva que é foco principal da mídia mundial, tendo como parâmetro os valores dos contratos de patrocínios (IEG, 2016), influenciando sobremaneira e em diversas culturas o envolvimento de grande número de crianças e jovens com essa modalidade, seja como praticante e/ou expectador. É preciso ressaltar que o elevado interesse mundial pelo futebol (Rost, Johnsmeyer, & Mooney, 2014) e alto investimento financeiro na modalidade (IEG, 2016) atuam circularmente e favorecem o fomento de projetos de pesquisa que, por sua vez, geraram mais publicações sobre Futebol.

Não obstante o grande destaque do futebol, o Handebol, o segundo es-

porte mais frequente entre os estudos recuperados nesta revisão, merece menção por ser uma modalidade não muito frequente no mundo. Algumas hipóteses para explicar esse resultado podem ser propostas e, posteriormente, corroboradas ou não em outras pesquisas. Praticada em países desenvolvidos, especialmente europeus que também são bastante produtivos na ciência em geral, essa modalidade tem atraído o interesse de pesquisadores locais. Ainda que não explicitado nos Resultados, um indicador disso diz respeito à produtividade significativa do grupo de pesquisadores do Departamento Ciências do Movimento e do Esporte da Faculdade de Medicina e Ciências da Saúde da Universidade de Ghent, Bélgica. Esse grupo, formado pelos professores Matthys, Vaeyens, Vandendriessche, Vandorpe, Lenoir e Philippaerts, é responsável pela autoria de cinco (Matthys et al. 2011; Matthys et al. 2013; Matthys, Fransen, Vaeyens, Lenoir, & Philippaerts, 2013; Matthys, Vaeyens, Coelho-e-Silva, Lenoir, & Philippaerts, 2012; Mohamed et al., 2009) das seis investigações sobre Handebol.

Observou-se, ainda, a supremacia de estudos que investigaram modalidades Olímpicas, com predomínio dos esportes de verão. O interesse em pesquisar o talento esportivo em modalidades olímpicas era esperado, elas contam com maior número de países praticantes, são exibidas amplamente a cada quatro anos pela grande mídia e contam com muitos patrocínios (Rost et al., 2014), inclusive estatais. Esses esportes também possuem regras e eventos internacionalmente aceitos, propiciando uma definição mais clara da modalidade, favorecendo o desenvolvimento de abordagens metodológicas para pesquisas.

O fato de a produção científica analisada ter amostras que foram compostas principalmente por esportistas, ou seja, aqueles que já estão praticando uma modalidade específica parece ser decorrente da intenção de se identificar as principais características biológicas que influenciam o alto desempenho "*ex post facto*" e não de modo longitudinal. O estudo de Deprez, Fransen, Lenoir, Philippaerts e Vaeyens (2015) sobre como o desempenho, a antropometria e a coordenação motora influenciam a contratação de jovens futebolistas de elite pelos clubes exemplifica bem essa tendência. Sem descartar a relevância dessas investigações, é preciso investir, também, em pesquisas longitudinais e/ou com indivíduos que ainda não são esportistas, especialmente crianças e pré-adolescentes, já que este tipo de estudo pode ter maior capacidade de predizer o talento esportivo. Pesqui-

sar participantes que já são esportistas e se destacam em investigações transversais limita não só a compreensão do papel dos catalisadores e do desenvolvimento de talentos, mas também restringe a compreensão da influência da própria dotação nesse processo; componentes fundamentais do DMGT 2.0 (Gagné, 2015).

Assim, predominaram, evidentemente, investigações que, considerando o DMGT 2.0 (Gagné, 2015), tiveram como foco variáveis relacionadas às capacidades naturais – dotação – com destaque para o Domínio Muscular – potência, velocidade, força e resistência – em detrimento da investigação de variáveis como rapidez de reflexos, agilidade, coordenação e equilíbrio do Domínio Controle Motor. Essa tendência já foi discutida por alguns autores (por exemplo Barreiros, & Fonseca, 2012; Lloyd, & Oliver, 2012; Vaeyens et al., 2009; van Rens, Elling, & Reijgersberg, 2015). Para eles, o reconhecimento dessas características por si só não desvenda as possíveis arquiteturas dos diversos fatores envolvidos na formação do talento esportivo, uma vez que e a excelência no desempenho dos esportes possui caráter multidimensional.

Ainda que apresentem um escore menor, algumas pesquisas buscam elucidar as relações entre capacidades naturais e catalisadores intrapessoais, destas poucas, a associação mais pesquisada foi entre dotação e motivação (por exemplo, Greenwood & Kanters, 2009; Halldorsson et al., 2012; Pfeiffer & Hohmann, 2012; Walker et al., 2011). Contudo, são quase inexistentes investigações que relacionam dotação, catalisadores e processo de desenvolvimento. Também são poucas as pesquisas sobre catalisadores ambientais, o processo de desenvolvimento e outras variáveis e relações propostas pelo DMGT 2.0 (Gagné, 2015). Evidencia-se com esses resultados a necessidade de estudos que abarquem a rede complexa de variáveis que atuam no florescimento do talento para o esporte.

Se o estado da arte das pesquisas sobre talento para o esporte precisa avançar, o cenário dessa área no Brasil é ainda mais precário. Preocupantemente, são poucos os pesquisadores envolvidos ou, pelo menos, que publicam sobre o tema deste artigo. A realização de grandes eventos esportivos – Copa do Mundo de Futebol em 2014 e Olimpíada de verão em 2016 – parece não ter sido capaz de fomentar a realização de estudos nacionais sobre talentos esportivos.

Recomenda-se cautela ao interpretar os resultados aqui discutidos, pois esta investigação, apesar de o objetivo ser identificar o estado atual da

arte, ateve-se a um intervalo de tempo não muito longo e limitou-se a três bases de dados internacionais, ainda que sejam as mais relevantes, e a uma brasileira, também a mais importante. Outra limitação desta revisão diz respeito ao tipo de publicação — artigos — alvo da análise de produção científica. Talvez, a inclusão de dissertações, teses e outros textos pudesse alterar o panorama identificado.

A despeito dessas e de outras circunscrições, esta análise da produção científica evidencia inequivocamente que os talentos esportivos não têm recebido a atenção necessária no meio científico. Quando ela ocorre, trata-se de um processo atencional muito focado na dotação de jovens esportistas do sexo masculino praticantes de futebol. A produção científica se concentra bastante em uma base de dados e em um ou dois periódicos, sendo que alguns estudos são bem citados, mas, de modo geral, a citação é baixa. Recomenda-se, portanto, a realização de pesquisas empíricas que deem conta de investigar múltiplas variáveis — ambientais e do organismo —, bem como da relação entre elas, lançando luz sobre o complexo e dinâmico processo de florescimento de talentos esportivos.

Referências

Alves, C. R., Alves, G. B., Pereira, A. C., Trombetta, I. C., Dias, R. G., Mota, G. F., ... & Oliveira, E. M. (2013). Vascular reactivity and ACE activity response to exercise training are modulated by the+ 9/- 9 bradykinin B2 receptor gene functional polymorphism. *Physiological Genomics*, *45*(12), 487-492.

American College of Sports Medicine (2014). *Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição*. Rio de Janeiro: Guanabara.

American Psychological Association (2015). *PsycNET*. Recuperado de http://psycnet-apa-org.ez25.periodicos.capes.gov.br/index.cfm

Aspesi, C. D. C., & Fleith, D. S. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. O aluno e a família*, *3*, 29-47.

Barbosa, A. J. G., Almeida, L. C. D., & Mota, M. M. P. E. D. (2012). Leitor talentoso: produção científica em Educação e Psicologia. *Psicologia: teoria e prática*, *14*(2), 152-163.

Barreiros, A., & Fonseca, A. (2012). A retrospective analysis of Portuguese elite athletes' involvement in international competitions. *International Journal of Sports Science and Coaching*, *7*(3), 593-600.

Carling, C., Le Gall, F., & Malina, R. M. (2012). Body size, skeletal maturity, and functional characteristics of elite academy soccer players on entry between 1992 and 2003. *Journal of Sports Sciences*, *30*(15), 1683–1693.

Castagna, C., Impellizzeri, F., Cecchini, E., Rampinini, E., & Alvarez, J. C. B. (2009). Effects of intermittent-endurance fitness on match performance in young male soccer players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *23*(7), 1954–1959.

Castagna, C., Manzi, V., Impellizzeri, F., Weston, M., & Alvarez, J. C. B. (2010). Relationship between endurance field tests and match performance in young soccer players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *24*(12), 3227–3233.

Cieszczyk, P., Eider, J., Ostanek, M., Arczewska, A., Leońska-Duniec, A., Sawczyn, S., ... & Krupecki, K. (2011). Association of the ACTN3 R577X polymorphism in Polish power-orientated athletes. *Journal of Human Kinetics*, *28*, 55–61.

Cvjeticanin, S., & Marinkovic, D. (2009). Morphogenetic variability during selection of elite water polo players. *Journal of Sports Sciences*, *27*(9), 941–947.

Deprez, D. N., Fransen, J., Lenoir, M., Philippaerts, R. M., & Vaeyens, R. (2015). A retrospective study on anthropometrical, physical fitness, and motor coordination characteristics that influence dropout, contract status, and first-team playing time in high-level soccer players aged eight to eighteen years. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *29*(6), 1692–1704.

Dias, R. G., Pereira, A. D. C., Negrão, C. E., & Krieger, J. E. (2007). Polimorfismos genéticos determinantes da performance física em atletas de elite. *Rev Bras Med Esporte*, *13*(3), 209–16.

Ericsson, K. A. (2013). Training history, deliberate practice and elite sports performance: an analysis in response to Tucker and Collins review—what makes champions? *British Journal of Sports Medicine*, *47*(9), 533–535.

Esperança, J. M., Brustad, R. J., Regueiras, M. L., & Fonseca, A. M. (2013). Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. *Revista de psicología del deporte, 22*, 481–487.

Eynon, N., Ruiz, J. R., Femia, P., Pushkarev, V. P., Cieszczyk, P., Maciejewska-Karlowska, A., ... & Birk, R. (2012). The ACTN3 R577X polymorphism across three groups of elite male European athletes. *PloS one*,*7*(8), e43132.

Feichtinger, P., & Höner, O. (2015). Talented football players' development of achievement motives, volitional components, and self-referential cognitions: A longitudinal study. *European Journal of Sport Science*, *15*(8), 748–756.

Figueiredo, A. J., Gonçalves, C. E., Coelho e Silva, M. J., & Malina, R. M. (2009). Charac-

teristics of youth soccer players who drop out, persist or move up. *Journal of Sports Sciences*, *27*(9), 883–891.

Freitas, S. N., & Perez, S. G. P B. (2012). *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE.

Fukuda, D. H., Kendall, K. L., Smith, A. E., Dwyer, T. R., & Stout, J. R. (2011). The development of physiological profiles and identification of training needs in NCAA female collegiate rowers using isoperformance curves. *European journal of applied physiology*, *111*(4), 679–685.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, *29*(3), 103–112.

Gagné, F. (2000). *A differentiated model of giftedness and talent (DMGT)*. Recuperado de http://campbellms.typepad.com/files/gagne-a-differentiated-model-of-giftedness-and-talent-dmgt.pdf

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.98–119), Cambridge: Cambridge University Press.

Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Orgs.), *Leading change in gifted education*: The festschrift of Dr. Joyce Vantassel-Baska (pp. 61–80). Waco: Prufrock Press Inc.

Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, *21*(2), 81–99

Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development & Excellence*, *5*(1), 5–19.

Gagné, F. (2015). *De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD: From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective*. Ministerio de Educación.

Greenwood, P. B., & Kanters, M. A. (2009). Talented Male Athletes: Exemplary Character or Questionable Characters? *Journal of Sport Behavior*, *32*(3), 298.

Guenther, Z. C., & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, *28*(1), 237–266.

Halldorsson, V., Helgason, A., & Thorlindsson, T. (2012). Attitudes, commitment and motivation amongst Icelandic elite athletes. *International Journal of Sport Psychology*, *43*(3), 241.

Holt, N. (2016). *Positive youth development through sport*. New York: Routledge.

Hopwood, M. J., Farrow, D., MacMahon, C., & Baker, J. (2015). Sibling dynamics and sport expertise. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *25*(5), 724–733.

IEG. (2016). *Projects global sponsorships spending to increase 4.7 percent in 2016*. Recuperado de http://www.sponsorship. com/About-IEG/Press-Room/IEG-Projects-Global-Sponsorship-Spending-To-Increa.as px

Jastrzebski, Z., Leonska-Duniec, A., Kolbowicz, M., & Tomiak, T. (2014). Association of the ACTN3 R577X polymorphism in Polish rowers. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, *6*(3), 205-210.

Khalil, K., Hopwood, M. J., Farrow, D., MacMahon, C., & Baker, J. (2014). Socioeconomic factors in high performance athlete development. *Journal of Exercise, Movement, and Sport*, *46*(1), 167.

le Gall, F., Carling, C., Williams, M., & Reilly, T. (2010). Anthropometric and fitness characteristics of international, professional and amateur male graduate soccer players from an elite youth academy. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *13*(1), 90-95.

Lloyd, R. S., & Oliver, J. L. (2012). The youth physical development model: A new approach to long-term athletic development. *Strength & Conditioning Journal*, *34*(3), 61-72.

Lloyd, R. S., Oliver, J. L., Faigenbaum, A. D., Myer, G. D., & Croix, M. B. D. S. (2014). Chronological age vs. biological maturation: Implications for exercise programming in youth. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *28*(5), 1454-1464.

MacNamara, A., Button, A., & Collins, D. (2010). The role of psychological characteristics in facilitating the pathway to elite performance. Part 1: Identifying mental skills and behaviours. *The Sport Psychologist, 24*(1), 52-73.

Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2009). *Crescimento, maturação e atividade física*. São Paulo: Phorte.

Massa, M., Uezu, R., & Böhme, M. T. S. (2010). Judocas olímpicos brasileiros: Fatores de Apoio psicossocial para o Desenvolvimento fazer talento esportivo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, *24*(4), 471-481.

Massuça, L., & Fragoso, I. (2010). Do talento ao alto rendimento: indicadores de acesso à excelência no handebol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 24*(4), 483-491.

Massuça, L. M., Fragoso, I., & Teles, J. (2014). Attributes of top elite team-handball players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *28*(1), 178-186.

Matthys, S. P., Fransen, J., Vaeyens, R., Lenoir, M., & Philippaerts, R. (2013). Differences in biological maturation, anthropometry and physical performance between playing positions in youth team handball. *Journal of Sports Sciences*, *31*(12), 1344-1352.

Matthys, S. P., Vaeyens, R., Fransen, J., Deprez, D., Pion, J., Vandendriessche, J., ... &

Philippaerts, R. (2013). A longitudinal study of multidimensional performance characteristics related to physical capacities in youth handball. *Journal of Sports Sciences*, *31*(3), 325–334.

Matthys, S. P. J., Vaeyens, R., Coelho-e-Silva, M. J., Lenoir, M., & Philippaerts, R. (2012). The contribution of growth and maturation in the functional capacity and skill performance of male adolescent handball players. *International Journal of Sports Medicine*, *33*(7), 543–549.

Matthys, S. P., Vaeyens, R., Vandendriessche, J., Vandorpe, B., Pion, J., Coutts, A. J., ... & Philippaerts, R. M. (2011). A multidisciplinary identification model for youth handball. *European Journal of Sport Science*, *11*(5), 355–363.

Mohamed, H., Vaeyens, R., Matthys, S., Multael, M., Lefevre, J., Lenoir, M., & Philippaerts, R. (2009). Anthropometric and performance measures for the development of a talent detection and identification model in youth handball. *Journal of Sports Sciences, 27*(3), 257–266.

Mujika, I., Vaeyens, R., Matthys, S. P., Santisteban, J., Goiriena, J., & Philippaerts, R. (2009). The relative age effect in a professional football club setting. *Journal of Sports Sciences, 27*(11), 1153–1158.

Mujika, I., Santisteban, J., Impellizzeri, F. M., & Castagna, C. (2009). Fitness determinants of success in men's and women's football. *Journal of Sports Sciences*, *27*(2), 107–114.

Organização Mundial da Saúde (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.* Recuperado de https://www.who.int/dietphysicalactivity/ factsheet_recommendations/es/

Pacharoni, R., & Massa, M. (2012). Processo de formação de tenistas talentosos. *Motriz: Revista de Educação Física, 18*(2), 253–261.

Pereira, C. E. S., & Barbosa, A. J. G. (2011) Identificar talentos: questões epistemológicas e implicações para a prática. In A. J. G. Barbosa (Ed.), *Atualizações em psicologia social e desenvolvimento humano* (pp. 33–45). Juiz de Fora: EDUFJF.

Pfeiffer, M., & Hohmann, A. (2012). Applications of neural networks in training science. *Human Movement Science*, *31*(2), 344–359.

Phillips, E., Davids, K., Renshaw, I., & Portus, M. (2010). Expert performance in sport and the dynamics of talent development. *Sports Medicine*, *40*(4), 271–283.

Robertson, S., Woods, C., & Gastin, P. (2015). Predicting higher selection in elite junior Australian Rules football: The influence of physical performance and anthropometric attributes. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *18*(5), 601–606.

Roescher, C. R., Elferink-Gemser, M. T., Huijgen, B. C., & Visscher, C. (2010). Soccer

endurance development in professionals. *International Journal of Sports Medicine*, *31*(3), 174–179.

Rost, J., Johnsmeyer, B., & Mooney, A (2014). *EUA e a Copa do Mundo 2014: uma paixão cada vez maior*. Recuperado de https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/articles/2014-world-cup.html

Sawczuk, M., Banting, L. K., Cięszczyk, P., Maciejewska-Karłowska, A., Zarębska, A., Leońska-Duniec, A., ... & Eynon, N. (2015). MCT1 A1470T: A novel polymorphism for sprint performance? *Journal of Science and Medicine in Sport*, *18*(1), 114–118.

Sakaguti, P. M. Y., & Bolsanello, M. A. (2012). A família e o aluno com altas habilidades /superdotação. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Eds), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 221–236). Curitiba: Juruá.

SciELO Brasil (2015). *Scientific Electronic Library Online*. Recuperado de http://www.scielo.br./

Scielo Brasil (2015). *Critérios SciELO Brasil: critérios, política e procedimentos para a admissão e a permanência de periódicos científicos na Coleção SciELO Brasil*. Recuperado de http://www.scielo.br/avaliacao/critério/scielo_brasil_pt.htm.

Silva, A. J., Marques, A. T., & Costa, A. M. (2010). *Identificação de talentos no desporto. Um modelo operativo para a natação*. Alfragide: Texto.

Silva, P. V. C., & Fleith, D. S. (2010a). Atletas talentosos e o papel desempenhado por suas famílias. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, *3*(1), 42–63.

Silva, P. V. C., & Fleith, D. S. (2010b). Fatores familiares associados ao desenvolvimento do talento no esporte. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, *3*(1), 19–41.

Statistica (2015). *North American sports sponsorship spending from 2009 to 2015* (in billion U.S. dollars). Recuperado de http://www.statista.com/statistics/284687/sports-sponsorship-spending-in-north-america-2014/

Thompson, B. J., Ryan, E. D., Sobolewski, E. J., Smith, D. B., Conchola, E. C., Akehi, K., & Buckminster, T. (2013). Can maximal and rapid isometric torque characteristics predict playing level in division I American collegiate football players? *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *27*(3), 655–661.

Vaeyens, R., Güllich, A., Warr, C. R., & Philippaerts, R. (2009). Talent identification and promotion programmes of Olympic athletes. *Journal of Sports Sciences*, *27*(13), 1367–1380.

van Rens, F. E., Elling, A., & Reijgersberg, N. (2015). Top sport talent schools in the Netherlands: A retrospective analysis of the effect on performance in sport and education. *International Review for the Sociology of Sport*, *50*(1), 64–82.

Vandendriessche, J. B., Vaeyens, R., Vandorpe, B., Lenoir, M., Lefevre, J., & Philip-

paerts, R. M. (2012). Biological maturation, morphology, fitness, and motor coordination as part of a selection strategy in the search for international youth soccer players (age 15–16 years). *Journal of Sports Sciences*, *30*(15), 1695-1703.

Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Vaeyens, R., Pion, J., Lefevre, J., Philippaerts, R., & Lenoir, M. (2011). Factors discriminating gymnasts by competitive level. *International Journal of Sports Medicine*, *32*(8), 591.

Velasquez, R. R. C. (2010). La identificaciòn de talentos deportivos para deportes de habilidad abierta. Una visiòn socio deportiva. *Lúdica Pedagog*ica, *2*(15), 148-155.

Volpato, G. L. (2013). *Ciência: da filosofia á publicação*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Volpato, G. L. (2015). *Guia prático para redação científica*. Botucatu: Best Writing.

Walker, I. J., Nordin-Bates, S. M., & Redding, E. (2011). Characteristics of talented dancers and age group differences: Findings from the UK Centres for Advanced Training. *High Ability Studies*, *22*(1), 43-60.

Web of Science (2015). Recuperado de http://apps-webofknowledge.ez25.periodicos.capes.gov.br/WOS_GeneralSearch_input.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&SID=4DsxHlMfXxQ4C3Vx9lx&preferencesSaved=

Weissensteiner, J. R., Abernethy, B., Farrow, D., & Gross, J. (2012). Distinguishing psychological characteristics of expert cricket batsmen.*Journal of Science and Medicine in Sport*, *15*(1), 74-79.

Wilhelm, A., Büsch, D., & Pabst, J. (2015). Sportspielspezifische Wirksamkeitserwartungen im Nachwuchsleistungshandball. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, *20*, 137-149.

Zarrett, N., Fay, K., Li, Y., Carrano, J., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2009). More than child's play: variable-and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental psychology*, *45*(2), 368.

PERFIS DE DOTAÇÃO FÍSICA EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Emerson Rodrigues Duarte[1] & Altemir José Gonçalves Barbosa[2]

(Centro Universitário Estácio Juiz de Fora e Universidade Federal de Juiz de Fora | Brasil)

Resumo

Para avaliar algumas capacidades físicas, enfatizando o papel delas na identificação de pessoas com dotação (10%) e comparando sua manifestação nos sexos, e estimar a magnitude do efeito da idade, da maturação e da prática deliberada na identificação desse tipo de dotação, uma amostra de 346 estudantes do Ensino Fundamental foi submetida a uma bateria de medidas antropométricas, de aptidão física e demográficas. Uma Análise de Componentes Principais (ACP) reteve dois componentes que foram denominados de Dotação Técnica (DT) e Dotação Antropométrica (DA) que, ao serem combinados entre si e com um escore total das dotações (DAT), desdobraram-se em cinco perfis de dotação física: DT; DA; DAT; DA e DAT; e DT e DAT. Observou-se que o grupo de meninas (n=15; 9,55%) e o de meninos (n=21; 11,11%) com dotação física apresentaram dimensões equivalentes. Não foram observadas diferenças entre os sexos no que diz respeito à DA. No caso da DT, constatou-se que as meninas são mais flexíveis e os meninos obtiveram melhores resultados nas demais variáveis. A idade e,

[1] Centro Universitário Estácio Juiz de Fora – Brasil
[2] Departamento de Psicologia Universidade Federal de Juiz de Fora – Brasil

principalmente, a maturação apresentaram efeito significativo na identificação de algumas dotações, especialmente a DA. Assim, pode se afirmar que a dotação física é um construto multidimensional e que meninos e meninas possuem tanto semelhanças quanto diferenças nessas capacidades. Evidenciou-se ser possível obter informações confiáveis para identificar dotação física em escolares na própria escola. Os instrumentos e procedimentos empregados neste estudo constituem ferramentas e estratégias que podem ser utilizados por gestores e outros profissionais da educação na busca ativa por dotação física no espaço escolar.

Palavras-chave: talento, esporte, identificação, criança, jovem, escola.

Abstract

In order to evaluate some physical abilities, emphasizing their role in the identification of gifted people (10%) and comparing its manifestation in different genders, and also to estimate the magnitude of the age influence and the practice of identification of this kind of gift, a sample of 346 Primary students underwent a set of anthropometric, physical and demographic measures. A Principal Component Analysis (PCA) retained two components that were denominated Technical Gift (TG) and Anthropometric Gift (AG) that, when combined with each other with a Total Gift score (ATG), unfolded in five physical profiles: TG; AG; ATG; AG and ATG; TG and ATG. It was observed that the group of girls (n=15; 9,55%) and the group of boys (n=21; 11,11%) with physical gift presented equivalent dimensions. Difference between the genders regarding the AG was not observed. Regarding the TG, it was concluded that the girls are more flexible and that the boys obtained better results in the remaining variables. Age and maturation presented significant effect in the identification of some gifts, specially the AG. Therefore, it is possible to state that the physical gift is a multidimensional construct and that boys and girls have similarities as well as differences in these abilities. It was evident that it is possible to obtain reliable information to identify physical gift in students in the school itself. The instruments and procedures adopted in this study compose the tools and strategies that may be used by managers and other professionals in education in the active search for physical gifts in the school environment.

Keywords: talent; sport; identification; child; young adult; school.

Introdução

O *Differrentiated Model of Giftedness and Talent 2.0* (DMGT 2.0) (Gagné, 1985, 2000, 2005, 2009, 2010, 2013, 2015) busca "lançar luz" sobre as relações entre organismo e ambiente na determinação do talento. O DMGT 2.0 explica como os dotes, ou seja, as capacidades naturais fundadas em bases biológicas, podem se transformar, influenciados por catalisadores pessoais e ambientais, por um processo consciente e planejado de desenvolvimento e, até mesmo, pelo acaso, em talento. Outro pressuposto do modelo estabelece que as capacidades naturais, ainda que relacionadas aos genes, não são inatas, desenvolvem-se progressivamente durante o curso de vida, podendo se manifestar em ritmo mais rápido de desenvolvimento e/ou desempenho superior. Para Gagné (2015), dotação e talento (D&T) são conceitos que permitem destacar indivíduos entre os 10% mais capazes do seu grupo de pares. Ressalva-se, contudo, que esse percentual não é consensual, podendo variar de acordo o modelo teórico entre, por exemplo, um e 20% (Pereira & Barbosa, 2011). D&T são, portanto, conceitos normativos, uma vez que sinalizam pessoas que discrepam significativamente da média populacional, referem-se ao potencial humano e são referentes àquelas que se destacam por comportamentos notáveis (Gagné, 2015).

O DMGT 2.0 estabelece que dotes específicos se associam a determinados tipos de talento. Com base no Modelo e considerando a área esportiva, é possível afirmar que o talento para o esporte (TE) pressupõe, pelo menos, dotação no subcomponente Físico das Capacidades Naturais, formado pelos domínios Muscular – as capacidades de potência, velocidade, força e resistência – e Controle Motor – capacidades de agilidade, rapidez de reflexos e equilíbrio.

De modo geral, a literatura da área não tem dado conta de abarcar em um único estudo as múltiplas variáveis que determinam os TEs, enfatizando, em sua maioria, os dotes, notadamente em diferentes esportes (Deprez et al., 2015; Deprez, Fransen, Lenoir, Philippaerts, & Vaeyens, 2015; Pion et al., 2015; Wentzel & Travill, 2015), a evolução dos parâmetros de desempenho desses dotes nos atletas (Matta, Figueiredo, Garcia, & Seabra, 2014) e nas modalidades esportivas (Barnes, Archer, Hogg, Bush, & Bradley, 2014; Karcher & Buchheit, 2014). Não obstante o predomínio do estudo dos dotes

investiga-se, também, a interação entre capacidade e ambiente (Burgess, Naughton, & Hopkins, 2012; Figueiredo, Goncalves, Coelho e Silva, & Malina, 2009; Matthys, Vaeyens, Coelho-e-Silva, Lenoir, & Philippaerts, 2012) ou apenas a influência do ambiente (Halldorsson, Helgason, & Thorlindsson, 2012; Kannekens, Elferink-Gemser, & Visscher, 2011; Serrano, Santos, Sampaio, & Leite, 2013) ainda que em menor escala.

Há que se considerar que pesquisas têm revelado que os domínios Muscular e/ou Controle Motor do DMGT 2.0 (Gagné, 2015) apresentam associações com as diferenças sexuais, a maturação e a prática deliberada de esportes. No primeiro caso, a literatura das ciências do esporte é consensual quanto à influência das diferenças entre os sexos (antropométricas e fisiológicas, por exemplo) nos parâmetros de desempenho (Billings et al., 2014; DiFiori et al., 2014; Ferreira et al., 2015; Mujika, Santisteban, Impellizzeri, & Castagna, 2009), principalmente durante a adolescência (Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2009), período fortemente influenciado pelas alterações oriundas do processo maturacional. Mesmo especulando-se que a diferença no desempenho esportivo entre os sexos iria desaparecer no ano de 2.156 (Beneke, Leithauser, & Doppelmayr, 2005; Tatem, Guerra, Atkinson, & Hay, 2004), evidências mais recentes denotam manutenção e estabilização. Analisando os resultados de 82 edições dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, Thibault e colaboradores (2010) constataram que, desde 1982, a diferença entre os sexos nos scores dos recordes e dos dez melhores resultados mantêm-se estabilizada em 10% e 11,7% respectivamente. A partir dessa constatação, afirmam que as melhores atletas mulheres não vão correr, saltar, nadar ou andar tão rápido quanto os melhores atletas homens.

De modo semelhante, reconhece-se a influência da maturação no desempenho nesses domínios. Definida como um processo em direção à maturidade, ou seja, ao ápice do desenvolvimento biológico esperado, e varia de acordo com a época e a duração dos eventos maturacionais (Malina et al., 2009). Crianças e adolescentes em estado adiantado de maturação, independentemente da idade cronológica, tendem a serem mais fortes, ágeis, resistentes e velozes que seus pares (Ferrari et al., 2012; Lovell et al., 2015; Martins, 2014; Sandercock et al., 2013).

A teoria da prática deliberada (Ericsson, 2013, 2016; Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993) - definida como o envolvimento, com o máximo de concentração, em uma atividade de treinamento projetada para melhorar

um aspecto particular do desempenho por meio de *feedback* imediato e oportunidades de refinamento gradual da habilidade principalmente através da repetição e resolução de problemas – propõe que as diferenças individuais de desempenho, em diferentes campos, são explicadas por formas específicas de práticas iniciadas principalmente na infância. Muitas características que se acreditava serem inatas são, de fato, o resultado de intensa prática de no mínimo 10 anos. Não obstante, há evidências de que a prática deliberada pode ser necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento do TE (Coutinho, Mesquita, Davids, Fonseca, & Côté, 2016; Hopwood, Macmahon, Farrow, & Baker, 2016; Macnamara, Hambrick, & Moreau, 2016; Macnamara, Moreau, & Hambrick, 2016). Respondendo a críticas e revendo a importância de fatores biológicos para essa teoria, Ericsson (2013) sugere que, para a ampliação do conhecimento atual sobre o TE, as características ambientais e biológicas, como as histórias de treinamento e o mapeamento do genoma, devem ser relacionadas, principalmente através de modelos estatísticos. Ademais, a prática sistemática de esportes iniciada precocemente na infância, como forma de promover unicamente o alto desempenho, pode conduzir a problemas de saúde como insônia, aumento de lesões, *overtraining*, síndrome de *burnout* e distúrbios alimentares (Bergeron et al., 2015; LaPrade et al., 2016). Evidências atuais sugerem que crianças e jovens devem deve ser encorajados a tomar parte em uma variedade de atividades esportivas orientadas, em níveis compatíveis com suas habilidades e interesses, para melhor alcançar os benefícios biopsicossociais que essa prática pode oferecer (ACSM, 2014; LaPrade et al., 2016; Lloyd et al., 2014; OMS, 2010; UNESCO, 2015).

Uma vez que o subcomponente Físico do DMGT 2.0 abarca importantes preditores do TE e as diferenças entre os sexos nesse campo são fundamentais, esta investigação teve como objetivo geral avaliar algumas capacidades físicas, enfatizando o papel delas na identificação de pessoas com dotação (10%), de uma amostra de alunos do Ensino Fundamental. Especificamente, almejou-se analisar a associação entre diferentes dotes por meio de análise de componentes principais e comparar sua manifestação nos sexos feminino e masculino. Também constituiu objetivo específico deste estudo estimar a magnitude do efeito da idade, da maturação e da prática deliberada na identificação desse tipo de dotação.

Método

Participantes

Participaram do estudo 346 estudantes com idade média em anos de 10,36 (DP=0,59), sendo 189 (54,63%) do sexo masculino. Todos estavam matriculados no 5° ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de uma cidade do interior de Minas Gerais e foram recrutados de modo não probabilístico.

As escolas foram escolhidas por conveniência. Uma delas é da rede pública federal e oferece escolarização do Ensino Fundamental ao Médio. A outra, da rede pública municipal, é somente de Ensino Fundamental.

Instrumentos

Com base na revisão de literatura (Figueiredo et al., 2009; Mujika et al., 2009; Gonaus & Müller, 2012; Matthys et al., 2012; Matthys et al., 2013; Vandorpe et al., 2012; Roczniok et al., 2013; Sultana & Pandi, 2013; Thompson et al., 2013; Waldron & Murphy, 2013), foram eleitas dez variáveis indicadoras de dotação física. A Tabela 1 apresenta e descreve as medidas utilizadas para avaliá-las.

Tabela 1. *Variáveis indicadoras de dotação para esporte e medidas utilizadas para avaliá-las*

Variáveis	Medidas	
	Material	Descrição
Envergadura	Fita métrica inelástica graduação 0,01 cm.	Materiais escolhidos de acordo com as orientações *The Internacional Society for Advancement for Kineanthropometry* [ISAK] (2001).
IMC (massa dividida pelo quadrado da estatura)	Balança digital portátil precisão de 0,1kg capacidade máxima 200 kg.	
Estatura	Estadiômetro portátil, precisão de 0,5 cm, altura máxima 2,20 m.	

Coordenação Motora	Traves de equilíbrio, espumas, cronômetros,	*Korperkoordination Test fur Kinder* (KTK). Constituído por quatro itens: i) equilíbrio em marcha à retaguarda; ii) saltos monopedais; iii) saltos laterais; iv) transposição lateral.
Força de membros inferiores	Fita métrica inelástica graduação 0,01 cm.	Teste de salto horizontal: a maior distância, de três possibilidades, de um salto horizontal sem corrida, com movimentos simultâneos dos membros inferiores e superiores.
Força de membros superiores	Fita métrica inelástica graduação 0,01 cm. *Medicine ball* de 2Kg	Teste de lançamento de *medicine ball*: a maior distância de lançamento, de três possibilidades, de uma bola de *medicine ball* de 2 Kg a partir de uma posição estática e sentada e medida no local onde ocorreu o primeiro toque da bola ao chão.
Resistência cardiorespiratória	Cronômetro digital	Teste de corrida de seis minutos. Distância percorrida em corrida de seis minutos em uma área determinada.
Flexibilidade	Banco de Wells	Teste sentar e alcançar: ponto mais distante alcançado com as pontas dos dedos a partir de uma flexão de tronco com as pernas estendidas.

Agilidade	Célula foto elétrica	Teste do quadrado. Tempo em segundos após percorrer uma distância com trocas de direções previamente determinadas.
Velocidade	Célula foto elétrica	Teste corrida 20 metros. Tempo em segundos de uma corrida de 20 metros em velocidade máxima.

Também com base na literatura sobre TE (Carling, Le Gall, & Malina, 2012; Figueiredo et al., 2009; Matthys et al., 2011; Matthys et al., 2012; Matthys et al., 2013; Sandercock et al., 2013; Serrano et al., 2013), foram avaliadas três variáveis que podem interferir no processo de identificação de dotações para o esporte: idade; maturação; e prática esportiva. Na avaliação da maturação somática, medida através do Pico de Velocidade de Crescimento (PVC), utilizou-se o cálculo do *maturity offset* (Mirwald, Baxter-Jones, Bailey, & Beunen, 2002). Trata-se de um método de estimativa não invasivo que utiliza equações de regressão múltipla específicas de sexo a partir de quatro variáveis: idade cronológica, estatura, altura tronco-cefálica e massa corporal. Os autores encontraram coeficiente de determinação (R^2) para o modelo masculino de 0,92 e de 0,91 para o sexo feminino. O *maturity offset* pode ser determinado com um erro de um ano em 95% dos casos. As fórmulas fornecem resultados com pontuações negativas e positivas e classificam os jovens como Pré Estirão de Crescimento em Estatura (valores menores que -1), Durante Estirão de Crescimento em Estatura (valores entre -1 e + 1) e Pós Estirão de Crescimento em Estatura (valores maiores que 1). Os dados sobre as variáveis Idade e Prática de Esporte foram coletados com um questionário demográfico.

Procedimento

Após os cuidados éticos, incluindo aprovação por um Comitê de Ética e Pesquisa (Parecer 338/2013), os participantes foram recrutados de modo não probabilístico nas escolas e salas alvo. Nenhum estudante se recusou a

participar, mas duas alunas não concluíram todas as avaliações e foram excluídas da amostra.

A coleta nas turmas, de aproximadamente 30 discentes, durou em média três meses, sendo que todos os dados foram coletados ao longo dos anos de 2013, 2014 e 2015. Foram utilizadas as dependências das escolas para coleta, uma vez que elas possuíam locais considerados adequados, como sala, quadra e ginásio coberto. Os participantes realizaram uma avaliação por dia sendo iniciada pela antropométrica e flexibilidade, seguida dos testes de força, coordenação motora, velocidade, agilidade e resistência. Todos os testes e medidas foram coletados pela mesma equipe que passou por um período de treinamento.

Análise dos dados

Após tabulação dos dados "brutos" em planilha eletrônica, efetuaram-se cálculos preliminares. Com as medidas de estatura e massa, calculou-se o Índice de Massa Corporal (IMC), (OMS, 2015). Procedeu-se, também, o computo do KTK como descrito em Instrumentos. Como as medidas utilizadas possuem diferentes métricas e almejando uma padronização, todos os escores foram transformados em escore Z. No caso das variáveis velocidade e agilidade, foi necessário espelhar, multiplicando por menos um (-1), os escores Z iniciais, já que, nesses casos, pontuações menores denotam uma maior dotação.

Para apresentar os resultados deste estudo, foram utilizadas provas de estatística descritiva (média, desvio padrão (DP), escore Z etc.) e inferencial. No último caso, foi adotado nível de significância de 5% e empregaram-se Análise de Componente Principal (ACP), Teste *t Student*, Qui-Quadrado e Eta Quadrado (η^2). Cumpre esclarecer que, no caso desta última análise, o valor do η^2 pode ser convertido em porcentagem, bastando multiplicá-lo por 100. Assim, um η^2 igual a 0,10 corresponde a um efeito de 10%.

Os testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de Esfericidade de Bartlett foram adotados para avaliar a adequação dos dados para a ACP. O Método das Análises Paralelas foi utilizado para determinar o número de componentes que deveriam ser retidos. As cargas fatoriais da ACP foram consideradas significativas quando excederam o valor 0,40. Para rotação, adotou-se o método Varimax por sua melhor capacidade de maximizar a

variação entre os pesos de cada componente. Essa análise foi realizada com o programa SPSS, sendo que os autovalores aleatórios da Análise Paralela foram calculados em um website desenvolvido especificamente para tal [http://ires.ku.edu/~smishra/parallelengine.htm] (Patil, Singh, Mishra, & Donavan, 2007).

No caso da identificação de dotação física, o percentil usado como ponto de corte não foi definido aprioristicamente, pois almejou-se que, ao final, fosse formado um conjunto com aproximadamente os 10% mais dotados. Assim, buscou-se manter a coerência com a literatura científica que fundamenta esta investigação (Gagné, 2015) e ter como base os perfis de dotação formados com a ACP, sendo adotado o percentil 95.

Resultados

Dotação Física: formação de perfis com análise de componentes principais

Inicialmente, compararam-se os escores das dotações considerando a variável sexo (Tabela 2), sendo observado que meninos e meninas não se diferenciaram quanto aos scores nas medidas de peso, estatura, IMC e envergadura. As meninas são mais flexíveis e os meninos obtiveram melhores resultados em coordenação motora (KTK), força de MMSS, força de MMII, velocidade, agilidade e resistência.

Tabela 2. *Escores das variáveis indicadoras de dotação física e teste de médias por sexo*

Variáveis	Sexo				Teste *t*[a]
	Feminino		Masculino		
	M	DP	M	DP	
Peso	42,87	10,25	42,90	10,84	-0,295
Estatura	1,49	0,07	1,47	0,07	1,896
IMC	19,18	3,57	19,61	3,95	-1,057
Envergadura	1,50	0,09	1,48	0,08	1,869
Flexibilidade	18,47	8,85	14,05	7,28	5,094*

KTK	374,36	44,15	391,86	47,17	-3,536*
Força Membros Superiores	2,65	0,67	2,96	0,56	-4,741*
Força Membros Inferiores	1,25	0,24	1,38	0,30	-4,444*
Velocidade	4,11	0,50	3,95	0,47	3,138**
Agilidade	7,14	0,65	6,67	0,58	6,972*
Resistência	831,30	130,24	915	166,59	-5,125*

*$p \leq 0{,}01$; **$p \leq 0{,}05$. [a]gl=1.

Já que meninos e meninas apresentam diferenças substanciais quanto a algumas dotações avaliadas, optou-se por realizar ACPs distintas para os dois grupos. Uma vez constatada a adequação, ainda que de modo limitado, dos dados para fatoração (KMO=0,739; χ^2 de Bartlett=629,975; $p<0{,}000$), procedeu-se a análise para o sexo feminino (Tabela 3). Com base no método de análises paralelas, dois tipos de dotação (componentes) foram retidos. Pelas características das variáveis agrupadas nos componentes, eles foram denominados Dotação Técnica (DT), que explica 31,67% da variância, e Dotação Antropométrica (DA), que explica 25,50% da variância. A DT foi composta pelo KTK, velocidade, força de membros inferiores, resistência, flexibilidade, agilidade e IMC, sendo que, no último caso, a variável foi considerada negativamente. A Dotação Antropométrica (DA) incluiu envergadura, altura, força de membros superiores e IMC. A variável IMC no componente DT apresentou a menor carga fatorial (-0,411) e a Envergadura teve a maior saturação no componente DA (0,897).

Tabela 3. *Análise de componentes principais de dotações físicas e antropométricas para o sexo feminino com rotação Varimax.*

Variáveis	Componentes	
	Dotação Técnica	Dotação Antropométrica
Coordenação Motora	0,819	
Velocidade	-0,786	
Agilidade	-0,729	
Força de membros inferiores	0,716	
Resistência	0,506	
Flexibilidade	0,456	

Envergadura		0,897
Estatura		0,854
Força de membros superiores		0,716
IMC	-0,411	0,591

Para o sexo masculino, os dados para fatoração também se apresentaram de modo limitado (KMO=0,723; χ^2 de Bartlett=849,264; p<0,000) e a ACP (Tabela 4) reteve dois tipos de dotação, que, por serem formados pelas mesmas variáveis da análise anterior, receberam a mesma denominação. O IMC também foi considerado com valor negativo na DA. Porém, nesta análise, a Dotação Antropométrica explica 31,13% da variância e a Dotação Técnica 26,17 %. A variável IMC no componente DA apresentou a menor carga fatorial (0,462) e a Envergadura, também nesse componente, teve a maior saturação (0,936).

Tabela 4. *Análise de componentes principais de dotações físicas e antropométricas para o sexo masculino com rotação Varimax.*

Variáveis	Componentes	
	Dotação Técnica	Dotação Antropométrica
Coordenação Motora	0,799	
Agilidade	-0,741	
Velocidade	-0,737	
Resistência	0,700	
IMC	-0,559	0,462
Força de membros inferiores	0,521	
Flexibilidade	0,483	
Envergadura		0,936
Estatura		0,897
Força de membros superiores		0,786

Identificação de Dotação Física

É preciso salientar que, para compor o grupo de indivíduos com dotação física, computou-se, além das duas dotações sugeridas pela ACP, um escore total (Dotação Antropométrica e Técnica – DAT), incluindo quase todas as medidas utilizadas nessa análise. O IMC não foi incluído nesse cálculo, pois ele carregou negativamente na DT e positivamente na DA. Ademais, destaca-se que o percentil 95 foi o ponto de corte tanto para DT e DA quanto para a DAT. Estimou-se que, adotando esse escore, seria formado um grupo com os 10% mais dotado.

Como esperado, formou-se um grupo com cerca de 10% de participantes com dotação física (n=36; 10,40%). Os estudantes foram agrupados em diferentes arranjos de acordo com perfis de dotação (Tabela 5). O grupo de meninas (n=15; 9,55%) e meninos (n=21; 11,11%) com dotação física apresentaram dimensões equivalentes.

Tabela 5. *Distribuição dos estudantes de acordo com a classificação no processo de identificação por sexo*

Identificação	Sexo				Total	
	Feminino		Masculino			
	n	%	n	%	n	%
Não Identificado	142	90,45	168	88,89	310	89,60
Dotação Técnica	5	3,18	6	3,17	11	3,18
Dotação Antropométrica e Dotação Antropométrica e Técnica	4	2,55	3	1,59	7	2,02
Dotação Antropométrica	3	1,91	6	3,17	9	2,60
Dotação Técnica e Dotação Antropométrica e Técnica	2	1,27	3	1,59	5	1,45
Dotação Antropométrica e Técnica	1	0,64	3	1,59	4	1,16
Total	157	100	189	100	346	100

Reitera-se que, além do sexo, investigaram-se o efeito de mais três variáveis no processo de identificação de dotações para o esporte: idade; maturação; e prática de esporte. Ressalta-se que, no caso da idade, foram excluídos da análise estatística participantes com nove, 12 ou 13 anos, uma vez que eles discrepam das idades esperadas para o ano escolar alvo desta investigação, ou seja, 5° ano, sendo considerados, desse modo, 330 estudantes, sendo 179 meninos (54,24%) (Tabelas 6 e 7)

Tabela 6. *Alunas com dotação física de acordo com idade, maturação e prática deliberada.*

Variáveis		Sexo Feminino				Total	
		Identificados		Não Identificados			
		n	%	n	%	n	%
Dotação Técnica	Idade[a]						
	10 anos	4	57,14%	102	70,83%	106	70,20%
	11anos	3	42,86%	42	29,17%	45	29,80%
	Maturação[b]						
	Estirão	3	42,86%	91	60,67%	94	59,87%
	Pré-Estirão	4	57,14%	57	38%	61	38,85%
	Pós-Estirão	-	-	2	1,33%	2	1,28%
	Prática de Esporte [b]						
	Não pratica	3	42,86%	93	62%	96	61,15%
	Pratica	4	57,14	57	38%	61	38,85%
Dotação Antropo-métrica	Idade[a]						
	10 anos	3	50%	103	71,03%	106	70,20%
	11anos	3	50%	42	28,97%	45	29,80%
	Maturação[b]						
	Estirão	5	71,43%	89	59,33%	94	59,87%
	Pré-Estirão	-	-	61	40,67%	61	38,85%
	Pós-Estirão	2	28,57%	-	-	2	1,28%
	Prática de Esporte [b]						
	Não Pratica	2	28,57%	94	62,67%	96	61,15%
	Pratica	5	71,43%	56	37,33%	61	38,85%

	Idade[a]						
	10 anos	1	16,66%	105	72,42%	106	70,20%
	11anos	5	83,34%	40	27,58%	45	29,80%
Dotação Técnica e Antropo-métrica	Maturação [b]						
	Estirão	6	85,71%	88	58,67%	94	59,87%
	Pré-Estirão	-	-	61	40,67%	61	38,85%
	Pós-Estirão	1	14,29%	1	0,66%	2	1,28%
	Prática de Esporte [b]						
	Não Pratica	2	28,57%	94	62,67%	96	61,15%
	Pratica	5	71,43%	56	37,33%	61	38,85%

[a]N=151 [b]

N=157

Tabela 7. *Alunos com dotação física de acordo com idade, maturação e prática deliberada.*

Variáveis		Sexo Masculino					
		Identificados		Não Identificados		Total	
		n	%	n	%	n	%
	Idade [a]						
	10 anos	6	66,67%	116	68,23%	122	68,16%
	11anos	3	33,33%	54	31,77%	57	31,84%
	Maturação [b]						
Dotação Técnica	Estirão	3	33,33%	54	30%	57	30,16%
	Pré-Estirão	6	66,67%	124	68,89%	130	68,78%
	Pós-Estirão	-	-	2	1,11%	2	1,06%
	Prática de Esporte [b]						
	Não Pratica	3	33,33%	81	45%	84	44,44%
	Pratica	6	66,67%	99	55%	105	55,56%
	Idade [a]						
	10 anos	3	42,86%	119	69,19%	122	68,16%
	11anos	4	57,14%	53	30,81%	57	31,84%

Dotação Antropo-métrica	Maturação [b]						
	Estirão	6	66,67%	51	28,33%	57	30,165
	Pré-Estirão	1	11,11%	129	71,67%	130	68,78%
	Pós-Estirão	2	22,22%	-	-	2	1,06%
	Prática de Esporte [b]						
	Não Pratica	4	44,44%	80	44,44%	84	44,44
	Pratica	5	55,56%	100	55,56%	105	55,56%
Dotação Técnica e Antropo-métrica	Idade [a]						
	10 anos	5	62,50%	117	68,42%	122	68,16%
	11anos	3	37,50%	54	31,58%	57	31,84%
	Maturação [b]						
	Estirão	7	77,78%	50	27,78%	57	30,16
	Pré-Estirão	1	11,11%	129	71,67%	130	68,78
	Pós-Estirão	1	11,11%	1	0,55%	2	1,06
	Prática de Esporte [b]						
	Não Pratica	2	22,22%	82	45,56%	84	44,44%
	Pratica	7	77,78%	98	54,44%	105	55,56%

[a]N=179

[b]N=189

Assim, para estimar o efeito da idade – variável independente – na identificação em DT, DA e DAT – variáveis dependentes –, calculou-se o Eta Quadrado (η^2). Observou-se que essa variável não influencia significativamente a identificação de DT tanto para meninas (η^2=0,006; p=0,926) quanto para meninos (p=0,971; η^2=0,003). Todavia, no caso da DA, sua influência é significativa para ambos os sexos, mas é maior para o feminino (p<0,05; η^2=0,145) do que para o masculino (η^2=0,058; p<0,001). Na identificação da DAT, a influência da idade foi significativa para as meninas (η^2=0,187; p<0,001) mas não para os meninos (η^2=0,009; p=0,796).

A análise descrita no parágrafo anterior também foi realizada para a variável (independente) maturação. Constatou-se que, no caso da DT, essa variável não exerce influência significativa na identificação tanto de meninas (η^2=0,007; p=0,588;) quanto de meninos (η^2=0,001; p=0,934). Para DA, a maturação possui efeito significativo com valores de magnitude próximos tanto para meninas (η^2=0,292; p<0,001) como para meninos (η^2=0,258;

$p<0,001$). Quanto à DAT, encontrou-se tamanho de efeito significativo da maturação para os sexos feminino ($\eta^2=0,085$; $p<0,001$) e masculino ($\eta^2=0,11$; $p<0,001$).

Reitera-se que o tamanho do efeito da prática de um ou mais esportes, outra variável independente, na identificação de dotação para o esporte também foi alvo de análises. Na identificação da DT, seu efeito não foi significativo para os dois sexos – meninas ($\eta^2=0,026$; $p=0,133$;); meninos ($\eta^2=0,008$; $p=0,489$;) –. Na DA, ela também não foi significativa para meninas ($\eta^2=0,034$; $p=0,072$;) e nem para os meninos ($\eta^2=0,002$; $p=0,829$). Na DAT, da mesma forma, não se constatou efeito significativo – sexo feminino ($\eta^2=0,034$; $p=0,072$); sexo masculino ($\eta^2=0,017$; $p=0,203$).

Em conjunto, a idade, a maturação e a prática esportiva, tiveram diferentes efeitos na identificação das dotações alvo. Para a DT, essas variáveis apresentaram efeito significativo para as alunas (; $\eta^2=0,096$; $p<0,001$), mas não para os alunos ($\eta^2=0,00$; $p=0,980$). Quanto à DA, elas não exerceram influência significativa para as meninas ($\eta^2=0,006$; $p=0,670$), porém foram significativas para a identificação de meninos ($\eta^2=0,120$; $p<0,001$). No caso da DAT, observou-se que, analisada a influência em conjunto desse grupo de variáveis, elas não apresentam efeito significativo nem para as meninas ($\eta^2=0,009$; $p=0,809$) nem para os meninos ($\eta^2=0,032$; $p=0,138$).

Discussão

As dotações têm desempenhado um papel de destaque na produção científica sobre TE e constituem um dos conceitos chaves do DMGT 2.0 (Gagné, 1985, 2000, 2005, 2009, 2010, 2013, 2015); modelo teórico que parece ser capaz de contribuir substancialmente para a compreensão do desenvolvimento desse tipo de talento. Ao avaliar algumas capacidades físicas de uma amostra de estudantes do Ensino Fundamental, este estudo identificou que, na faixa etária analisada, meninos e meninas diferem quanto aos escores das variáveis relacionadas ao desempenho, como força e coordenação motora, mas não quanto àquelas relacionadas às medidas antropométricas, peso, estatura e envergadura por exemplo. O resultado que revelou que meninas apresentam melhor desempenho em testes de flexibilidade era esperado. É sabido que elas são mais flexíveis em todas as

erentemente, estudos mais recentes sobre futebol (Deprez et al., , 2014; Deprez et al., 2015; Lovell et al., 2015; Woods, Raynor, Bruce, McDonald, & Collier, 2015), no handebol (Matthys et al., 2011; Matthys et al., 2012; Matthys et al., 2013), no hóquei no gelo (Roczniok et al., 2013) e no rúgbi (Till, Jones, & Geeson-Brown, 2015) indicam que parece ser necessário acompanhar o desenvolvimento da interação entre DA e DT, como a relação entre tamanho corporal, resistência e habilidades específicas, como uma das melhores estratégias. Assim, parece que o escore de DAT seria o mais recomendável.

Realizando a mesma análise na ginástica artística, uma modalidade individual, a DT, no caso a coordenação motora, mostrou ser uma condição *sine qua nom* para a excelência no desempenho (Di Cagno et al., 2014; Vandorpe et al., 2012). Em se tratando de investigar as provas de campo e pista do atletismo, Sultana e Pandi (2013), investigando escolares de modo semelhante a este estudo, encontraram que são os componentes da DT os principais preditores de TE.

Ainda pareça haver consenso quanto a uma ótima condição de coordenação motora, isoladamente ou em interação com outras variáveis, como uma das condições necessárias para a excelência no desempenho esportivo (Matthys et al., 2013; Deprez et al., 2014; Di Cagno et al., 2014), não se deve desprezar *a priori* a DA isoladamente como uma forma de dotação que contribui para o florescimento de TE. Assim, recomendam-se estudos sobre esportes ou, mais especificamente, funções específicas em modalidades coletivas que essas capacidades podem ser fundamentais quando aliadas a uma base de DT, que pode ser desenvolvida.

Ainda no que se refere à DA, o fato de a variável Força de Membros Superiores ser incluída nesse componente pode ser explicada pela forma como ela foi medida. O teste utilizado — Lançamento de *Medicine Ball* — parece ser fortemente influenciado por fatores antropométricos, no caso a medida da envergadura que afeta a biomecânica da tarefa motora solicitada.

Sobre o IMC, importantes autores das Ciências dos Esportes têm demonstrado sua relação ambígua com a dotação física. No primeiro caso, Malina e colaboradores (2009), Matthys e colaboradores (2012), Di Cagno e colaboradores (2014), Deprez e colaboradores (2014), Woods e colaboradores (2015), por exemplo, perceberam seu efeito negativo nos escores de força, velocidade, habilidades esportivas específicas e coordenação moto-

ra, isto é, DT. No caso DA, a existência de associação do IMC com esse componente (dotação) é facilmente compreendida, já que, quanto mais pesado – não necessariamente mais gordo – e com maiores medidas, maior será o valor desse índice, que é calculado a partir de medidas de peso e altura. Assim, esse índice não é indicado para a avaliação do estado nutricional em atletas (ACSM, 2014; OMS, 2010).

Neste estudo, percebeu-se que os identificados, tanto meninas quanto meninos, tendem a estar na fase de estirão de crescimento. Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) e Malina e colaboradores (2009) indicam que, em média, as meninas entram na fase do estirão do crescimento mais cedo, aos nove anos, e o PVC acontece aos 11 anos. Os meninos entram nessa na fase aos 11 anos e atingem o PVC por volta dos 13 anos. Sobre a influência da maturação nas dotações, pesquisas têm obtido resultados aparentemente discrepantes, já que por vezes detecta-se influência do estado maturacional nos valores de força, velocidade e potência aeróbica (Antonio, & Marije, 2010; Lovell et al., 2015; Matthys et al., 2012) mas não na capacidade aeróbica, agilidade e habilidade esportiva específica, (Ferrari et al., 2012; Lovell et al., 2015; Matthys et al., 2012).

Ainda no que se refera à maturação, verificou-se que ela influencia mais a DA que a DT com pesos expressivos para os dois sexos (masculino=25,8%; feminino=29,2%), sendo que, para meninas, seu impacto é ainda maior. Evidências indicam associação positiva entre o estado maturacional e o crescimento, o que pode conduzir a vantagens em massa e medidas corporais tanto para meninas quanto meninos (Ferrari et al., 2012; Lovell et al., 2015; Martins, 2014; Sandercock et al., 2013; Silva et al., 2016) e em testes de desempenho (Ferrari et al., 2012; Martins, 2014; Lovell et al., 2015; Sandercock et al., 2013; Silva et al., 2016). A influência maior na DA das participantes pode ser compreendido ao considerar que estudos longitudinais têm demonstrado que elas geralmente se encontram em estado mais avançado de maturação do que os meninos da mesma idade (DiFiori et al., 2014; Malina et al., 2009). Alerta-se, porém, que essa vantagem pode não perdurar até o final da adolescência (Malina et al., 2009; Vaeyens, Lenoir, Willians, & Philippaerts, 2008).

A prática de esporte enquanto variável relacionada à pratica deliberada não afetou significativamente a identificação de DA, DT e DAT, ainda quea maioria dos identificados pratique esporte. Com argumentos distintos, Er-

icsson e colaboradores (1993), Ericsson (2013, 2016) e Macnarama (Macnamara et al., 2016; Macnamara et al., 2016) têm investigado empiricamente o efeito da prática deliberada nos esportes. Ericsson (1993, 2013, 2016) defende que diferenças individuais no desempenho podem ser explicadas por diferentes níveis, anteriores ou atuais, de engajamento com a prática. Ademais, quando mantida por meses e anos, essa prática pode modificar as estruturas do corpo humano, como as fibras musculares, capilares sanguíneos e coração, e conduzir a alterações morfofuncionais do sistema nervoso. Nessa abordagem sobre o desempenho especializado, por exemplo, no esporte, vislumbra-se que existe relação positiva entre a história de treino e desempenho. Para tanto, afirma-se que identificar, inicialmente, os aspectos chaves do desempenho que possam ser potencializados durante o desenvolvimento e, em seguida, avaliar quais fatores genéticos — como altura e tamanho do corpo — e de formação, e suas interações, melhor conduzam à maestria, podem ser atitudes chaves para o desenvolvimento do TE.

De modo contrário e convergindo com os resultados desta investigação, estudos de Macnamara e colaboradores (2016, 2016) constataram que o montante acumulado de prática deliberada é um importante preditor de diferenças no desempenho, mas, embora reconheçam a sua inegável importância para a efetivação do TE, a prática deliberada não explica a diferença na perícia do desempenho. Esses e outros autores, como Hopwood e colaboradores (2016) e LaPrade e colaboradores (2016), propõem que iniciar a prática em tenra idade não explica as diferenças do desempenho nas fases seguintes. Defende-se (ACSM, 2014; Bergeron et al., 2015; Lloyd et al., 2014; OMS, 2010; UNESCO, 2015), também, que, se não for planejada e orientada como recomendado, essa prática pode comprometer aspectos biopsicossociais do desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Considerações Finais

Em suma, este estudo analisou como algumas capacidades físicas se associam formando perfis de dotação física, como elas se manifestam nos sexos e se são influenciadas pela idade, maturação (Catalisadores Intrapessoais) e prática deliberada (Processos de Desenvolvimento). Para tanto, teve como base o conceito de dotação o DMGT 2.0 (Gagné, 1985, 2000,

2005, 2009, 2010, 2013, 2015). Constatou-se que a dotação física é um construto multidimensional, que meninos e meninas possuem tanto semelhanças quanto diferenças nessas capacidades. Dentre as três variáveis cotejadas como influenciadoras desse tipo de dotação, a maturação e a idade se mostraram mais expressivas.

Alerta-se, contudo, que os resultados desse estudo devem ser considerados com cautela, pois ele possui limitações em sua validade externa e interna. Trata-se de uma investigação transversal com uma amostra relativamente pequena selecionada por conveniência em apenas duas escolas. Ademais, como os participantes estavam na fase inicial da adolescência e a coleta de dados ocorreu em ambiente escolar, várias limitações se impuseram na definição dos testes e medidas utilizados. Isso ocorreu tanto na avaliação da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho quanto nas demais medidas. Mencionam-se, como exemplos disso, as estratégias utilizadas para mensurar maturação e resistência. No primeiro caso, evitaram-se instrumentos que poderiam constranger os escolares e, no segundo, foi necessário utilizar um espaço relativamente reduzido (quadra poliesportiva).

Não obstante essas e outras circunscrições, evidenciou-se, com esta investigação, ser possível obter informações confiáveis para se identificar dotação física em escolares na própria escola. Espera-se, com isso, reforçar o papel dessa instituição como promotora de desenvolvimento integral, não apenas cognitivo, fornecendo ferramentas e estratégias para que gestores e outros profissionais da educação contribuam para uma busca ativa de D&T, mais especificamente dotação física, no espaço escolar.

As dotações físicas — com fortes raízes biológicas — são necessárias para a efetivação do talento esportivo (Gagné, 2015) e, consequentemente, possuem papel de destaque no DMGT 2.0. Diversas pesquisas (por exemplo, Callan & Naito, 2014; Carling et al., 2012; Di Cagno et al., 2014; Mujika et al., 2009; Naito & Hirose, 2014; Thompson et al., 2013; Roczniok et al., 2013; Vandorpe et al., 2012) têm evidenciado, por exemplo, que reconhecer fenótipos — um fator substancial para a dotação física — que denotem destaque em certas capacidades e/ou excelência no desempenho de certas habilidades pode contribuir para o desenvolvimento do talento esportivo. Avaliar o fenótipo parece ser mais importante que identificar os genes, principalmente os "responsáveis" pelo desempenho. Defende-se (Web-

born et al., 2015) que testes genéticos, especialmente os disponíveis para o consumidor comum, têm baixo poder de predição da excelência esportiva entre crianças e jovens. Há que se considerar que o fenótipo é tanto uma expressão dos genes quanto do ambiente. Assim, ao invés de sobrevalorizar aquele aspecto, deve-se oferecer variadas oportunidades de prática em diferentes esportes desde a mais tenra idade, como forma de intervenção para o ótimo desenvolvimento biopsicossocial e não como iniciação precoce para o alto desempenho esportivo (ACSM, 2014; LaPrade et al., 2016; Lloyd et al., 2014; OMS, 2010; UNESCO, 2015).

Reitera-se que a dotação física é um componente do DMGT 2.0. Não é o modelo. Ele é bem mais complexo, abrangendo outros fatores chaves para o desenvolvimento do TE. É preciso, contudo, avançar na obtenção de evidências empíricas para o DMGT 2.0, com, por exemplo, a utilização de modelos estatísticos multivariados para auxiliar na compreensão e no rastreio de dotações físicas que podem ser preditores do TE.

Referências

ACSM (2018). *Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan.

Antonio, J., & Marije, T. (2010). *Youth sports: growth, maturation and talent*, 2ª Edição. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press. Acessado em https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PB7qCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA33&dq=

Figueiredo,+A.+J.&ots=11i6P_xYOF&sig=nb6cQ2n-WvyIjJrafoT1UvR71QQ#v=snippet&q=maturation&f=false.

Barnes, C., Archer, D. T., Hogg, B., Bush, M., & Bradley, P. S. (2014). The evolution of physical and technical performance parameters in the English Premier League. *International Journal of Sports Medicine*, *35*(13), 1095-1100.

Beneke, R., Leithauser, R., & Doppelmayr, M. (2005). Women will do it in the long run. *British Journal of Sports Medicine*, *39*(7), 410.

Bergeron, M. F., Mountjoy, M., Armstrong, N., Chia, M., Côté, J., Emery, C. A., ... & Malina, R. M. (2015). International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development. *British journal of sports medicine, 49*(13), 843-851.

Billings, A., Angelini, J., MacArthur, P., Bissell, K., Smith, L., & Brown, N. (2014). Where the gender differences really reside: The "big five" sports featured in NBC's 2012 London

primetime Olympic broadcast. *Communication Research Reports*, *31*(2), 141–153.

Burgess, D., Naughton, G., & Hopkins, W. (2012). Draft-camp predictors of subsequent career success in the Australian Football League. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *15*(6), 561–567.

Callan, D. E., & Naito, E. (2014). Neural processes distinguishing elite from expert and novice athletes. *Cognitive and Behavioral Neurology*, *27*(4), 183–188.

Carling, C., Le Gall, F., & Malina, R. (2012). Body size, skeletal maturity, and functional characteristics of elite academy soccer players on entry between 1992 and 2003. *Journal of Sports Sciences*, *30*(15), 1683–1693.

Coutinho, P., Mesquita, I., Davids, K., Fonseca, A. M., & Côté, J. (2016). How structured and unstructured sport activities aid the development of expertise in volleyball players. *Psychology of Sport and Exercise, 25*, 51–59.

Deprez, D., Buchheit, M., Fransen, J., Pion, J., Lenoir, M., Philippaerts, R. M., & Vaeyens, R. (2015). A longitudinal study investigating the stability of anthropometry and soccer-specific endurance in pubertal high-level youth soccer players. *Journal of sports science & medicine*, *14*(2), 418–426.

Deprez, D. N., Fransen, J., Lenoir, M., Philippaerts, R. M., & Vaeyens, R. (2015). A retrospective study on anthropometrical, physical fitness, and motor coordination characteristics that influence dropout, contract status, and first-team playing time in high-level soccer players aged eight to eighteen years. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *29*(6), 1692–1704.

Deprez, D., Valente-dos-Santos, J., e Silva, M. C., Lenoir, M., Philippaerts, R., & Vaeyens, R. (2014). Modeling developmental changes in the yo-yo intermittent recovery test level 1 in elite pubertal soccer players. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, *9*(6), 1006–1012.

Di Cagno, A., Battaglia, C., Fiorilli, G., Piazza, M., Giombini, A., Fagnani, F., ... & Pigozzi, F. (2014). Motor learning as young gymnast's talent indicator. *Journal of sports science & medicine*, *13*(4), 767–737.

DiFiori, J., Benjamin, H., Brenner, J., Gregory, A., Jayanthi, N., Landry, G., & Luke, A. (2014). Overuse injuries and burnout in youth sports: a position statement from the American Medical Society for Sports Medicine. *British Journal of Sports Medicine*, *48*(4), 287–288.

Eichenberger, E., Knechtle, B., Knechtle, P., Ruest, C., Rosemann, T., Lepers, R., & Senn, O. (2013). Sex difference in open-water ultra-swim performance in the longest freshwater lake swim in Europe. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *27*(5), 1362–1369.

Ericsson, K. (2013). Training history, deliberate practice and elite sports performance: an analysis in response to Tucker and Collins review—what makes champions? *British Journal of Sports Medicine*, *47*(9), 533-535.

Ericsson, K. (2016). Summing up hours of any type of practice versus identifying optimal practice activities commentary on Macnamara, Moreau, & Hambrick (2016). *Perspectives on Psychological Science*, *11*(3), 351-354.

Ericsson, K., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, *100*(3), 363-406.

Figueiredo, A., Goncalves, C., Coelho e Silva, M., & Malina, R. (2009). Characteristics of youth soccer players who drop out, persist or move up. *Journal of Sports Sciences*, *27*(9), 883-891.

Ferrari, G., Silva, L., Ceschini, F., Oliveira, L., Andrade, D., & Matsudo, V. (2012). Influência da maturação sexual na aptidão física de escolares do município de Ilhabela-um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, *13*(3), 141-148.

Ferreira, M., Barbosa, T., Neiva, H., Marta, C., Costa, M., & Marinho, D. (2015). Effect of gender, energetics, and biomechanics on swimming masters performance. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *29*(7), 1948-1955.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, *29*(3), 103-112.

Gagné, F. (2000). *A differentiated model of giftedness and talent (DMGT)*. Recuperado de http://campbellms.typepad.com/files/gagne-a-differentiated-model-of-giftedne ss-and-talent-dmgt.pdf

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 98-119), Cambridge: Cambridge University Press.

Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Orgs.), *Leading change in gifted education*: The festschrift of Dr. Joyce Vantassel-Baska (pp. 61-80). Waco: Prufrock Press Inc.

Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, *21*(2), 81-99

Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development & Excellence*, *5*(1), 5-19.

Gagné, F. (2015). *De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD:* Ministerio de Educación.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Porto Alegre: AMGH.

Gonaus, C., & Müller, E. (2012). Using physiological data to predict future career progression in 14-to 17-year-old Austrian soccer academy players. *Journal of sports sciences*, *30*(15), 1673-1682.

Halldorsson, V., Helgason, A., & Thorlindsson, T. (2012). Attitudes, commitment and motivation amongst Icelandic elite athletes. *International Journal of Sport Psychology*, *43*(3), 241.

Hopwood, M., Macmahon, C., Farrow, D., & Baker, J. (2016). Is practice the only determinant of sporting expertise? *International Journal of Sport Psychology*, *47*(1), 631-651.

Kannekens, R., Elferink-Gemser, M., & Visscher, C. (2011). Positioning and deciding: key factors for talent development in soccer. *Scandinavian Journal of Medicine & Science In Sports*, *21*(6), 846-852.

Karcher, C., & Buchheit, M. (2014). On-court demands of elite handball, with special reference to playing positions. *Sports Medicine*, *44*(6), 797-814.

LaPrade, R. F., Agel, J., Baker, J., Brenner, J. S., Cordasco, F. A., Côté, J., ... & Hewett, T. (2016). AOSSM Early Sport Specialization Consensus Statement. *Orthopaedic Journal of Sports Medicine, 4*(4), 1-8.

Lloyd, R., Faigenbaum, A., Stone, M., Oliver, J., Jeffreys, I., Moody, J., ... & Herrington, L. (2014). Position statement on youth resistance training: the 2014 International Consensus. *British journal of sports medicine*, *48*, 498—505.

Lovell, R., Towlson, C., Parkin, G., Portas, M., Vaeyens, R., & Cobley, S. (2015). Soccer player characteristics in English lower-league development programmes: the relationships between relative age, maturation, anthropometry and physical fitness. *PloS one*, *10*(9), e0137238.

Macnamara, B., Hambrick, D., & Moreau, D. (2016). How Important is deliberate practice? Reply to Ericsson. (2016). *Perspectives on Psychological Science*, *11*(3), 355-358.

Macnamara, B., Moreau, D., & Hambrick, D. (2016). The relationship between deliberate practice and performance in sports: a meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, *11*(3), 333-350.

Malina, R., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2009). *Crescimento, maturação e atividade física*. São Paulo: Phorte.

Martins, L. (2014). *Crescimento somático, actividade física e aptidão física: avaliação e caraterização da população escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico da Ilha de Santa Maria*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Acessado em https://repositorio-aberto.up. pt/bitstream/10216/10057/3/3396_TM_01_P.pdf

Matta, M., Figueiredo, A., Garcia, E., & Seabra, A. (2014). Crescimento, maturação biológica e aptidão física e técnica de jovens futebolistas: uma revisão. *Revista Brasileira de Futebol*, *6*(1), 85-99.

Matthys, S., Vaeyens, R., Coelho-e-Silva, M., Lenoir, M., & Philippaerts, R. (2012). The contribution of growth and maturation in the functional capacity and skill performance of male adolescent handball players. *International Journal of Sports Medicine*, *31*(7), 543-549.

Matthys, S., Vaeyens, R., Fransen, J., Deprez, D., Pion, J., Vandendriessche, J., ... & Philippaerts, R. (2013). A longitudinal study of multidimensional performance characteristics related to physical capacities in youth handball. *Journal of sports sciences*, *31*(3), 325-334.

Matthys, S., Vaeyens, R., Vandendriessche, J., Vandorpe, B., Pion, J., Coutts, A., & ... Philippaerts, R. (2011). A multidisciplinary identification model for youth handball. *European journal of sport science, 11*(5), 355-363.

Mirwald, R., Baxter-Jones, A., Bailey, D., & Beunen, G. (2002). An assessment of maturity from anthropometric measurements. *Medicine and science in sports and exercise*, *34*(4), 689-694.

Mujika, I., Santisteban, J., Impellizzeri, F., & Castagna, C. (2009). Fitness determinants of success in men's and women's football. *Journal of sports sciences*, *27*(2), 107-114.

Naito, E., & Hirose, S. (2014). Efficient foot motor control by Neymar's brain. *Frontiers in human neuroscience*, *8*, 594.

Organização Mundial da Saúde (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.* Acessado de https://www.who.int/dietphysicalactivity/ factsheet_recommendations/es/

Patil, V., Singh, S., Mishra, S., & Donavan, D. (2007). *Parallel Analysis engine to aid determining number of factors to retain* [Computer software]. Recuperado em novembro de 2015 de http://ires.ku.edu/~smishra/parallelengine.htm

Pereira, C., & Barbosa, A. (2011). Identificar talentos: questões epistemológicas e implicações para a prática. In A. J. G. Barbosa (Ed), *Atualizações em psicologia social e desenvolvimento humano* (pp. 133-144). Juiz de Fora: Ed. UFJF.

Pion, J. A., Fransen, J., Deprez, D. N., Segers, V. I., Vaeyens, R., Philippaerts, R. M., & Lenoir, M. (2015). Stature and jumping height are required in female volleyball, but motor coordination is a key factor for future elite success. *The Journal of Strength & Conditioning Research, 29*(6), 1480-1485.

Roczniok, R., Maszczyk, A., Stanula, A., Czuba, M., Pietraszewski, P., Kantyka, J., & Starzyński, M. (2013). Physiological and physical profiles and on-ice perfor-

mance approach to predict talent in male youth ice hockey players during draft to hockey team. *Isokinetics and Exercise Science*, *21*(2), 121–127.

Sandercock, G., Taylor, M., Voss, C., Ogunleye, A., Cohen, D., & Parry, D. (2013). Quantification of the relative age effect in three indices of physical performance. *Journal of Strength & Conditioning Research*, *27*(12), 3293–3299.

Serrano, J., Santos, S., Sampaio, A., & Leite, N. (2013). Sport initiation, early sport involvement and specialization in futsal training in Portugal. *Motriz: Revista de Educação Física*, *19*(1), 99–113.

Sultana, D., & Pandi, J. (2013, january). *Prediction of athletic ability from talent identification model on school students*. In Third International Conference on Management, Economics and Social Sciences (ICMESS'2013). Acessado de http://psrcentre.org/images/extraimages/29.%20113571.pdf

Tatem, A., Guerra, C., Atkinson, P., & Hay, S. (2004). Athletics: momentous sprint at the 2156 Olympics? *Nature*, *431*(7008), 525–525.

Thibault, V., Guillaume, M., Berthelot, G., El Helou, N., Schaal, K., Quinquis, L., ... & Toussaint, J. F. (2010). Women and men in sport performance: the gender gap has not evolved since 1983. *Journal of Sports Science & Medicine*, *9*(2), 214–223.

Thompson, B. J., Ryan, E. D., Sobolewski, E. J., Smith, D. B., Conchola, E. C., Akehi, K., & Buckminster, T. (2013). Can maximal and rapid isometric torque characteristics predict playing level in Division I American collegiate football players? *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *27*(3), 655–661.

Till, K., Jones, B., & Geeson-Brown, T. (2015). Do physical qualities influence the attainment of professional status within elite 16—19 year old rugby league players? *Journal of Science and Medicine in Sport*, *19*(7), 585—589.

UNESCO (2015). *Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas*. Brasília: UNESCO.

Vaeyens, R., Gullich, A., Warr, C. R., & Philippaerts, R. (2009). Talent identification and promotion programmes of Olympic athletes. *Journal of Sports Sciences*, *27*(13), 1367–1380.

Vaeyens R., Lenoir, M., Willians, A., & Philippaerts, R. (2008). Talent identification and development programmes in sport: current models and future directions. *Sports Medicine*, *38*(9), 703–714.

Vandorpe, B., Vandendriessche, J. B., Vaeyens, R., Pion, J., Lefevre, J., Philippaerts, R. M., & Lenoir, M. (2012). The value of a non-sport-specific motor test battery in predicting performance in young female gymnasts. *Journal of sports sciences*, *30*(5), 497–505.

Waldron, M., & Murphy, A. (2013). A comparison of physical abilities and match performance characteristics among elite and subelite under-14 soccer players. *Pediatric exercise science*, *25*(15), 423-434.

Webborn, N., Williams, A., McNamee, M., Bouchard, C., Pitsiladis, Y., Ahmetov, I., ... & Dijkstra, P. (2015). Direct-to-consumer genetic testing for predicting sports performance and talent identification: Consensus statement. *British journal of sports medicine*, *49*(23), 1486-1491.

Wentzel, M., & Travill, A. (2015). Relationship among fitness, morphological characteristics, skills and performance in men's fast-pitch softball. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, *37*(2), 175-186.

Woods, C., Raynor, A., Bruce, L., McDonald, Z., & Collier, N. (2015). Predicting playing status in junior Australian Football using physical and anthropometric parameters. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *18*(2), 225-229.

NORMATIVIZACIÓN DE LA ESCALA DE DETECCIÓN TEMPRANA DE TALENTOS DEPORTIVOS PARA BALONMANO (ETABA)

Ceferino Artiles Hernández[1] y Francisco Castellano Rodríguez

(Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias | España)

Resumen

La detección temprana de talentos deportivos con alta creatividad en el juego colectivo no ha sido un campo muy estudiado. En balonmano se considera edades tempranas los 10-12 años y al no existir para estas edades instrumentos para este fin, la investigación ha tenido como finalidad la elaboración y normativización de una escala que ayudara al profesorado de educación física de los centros escolares a detectar posibles talentos para el balonmano sobre los que planificar e implementar una intervención temprana, y otras actuaciones en contacto con las federaciones deportivas, centros de alto rendimiento y las familias. Los participantes en el estudio fueron un total de 553 escolares, 290 niños y 263 niñas entre 10 y 12 años de distintos colegios de Gran Canaria, Islas Canarias, España. Los resultados indican que escala resulta fiable (Alfa de Cronbach 0.98) encontrando seis factores que explican el 74,92% de la varianza.

Palabras clave: : talentos deportivos, creatividad, detección temprana, varianza.

[1] Ceferino Artiles Hernández, C/ Colombia, 18, 5°B Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias, España. ceferino.artiles4@gmail.com

Abstract

The early detection of sports talent with high creativity in the collective game has not been a well studied field. In handball, 10-12 years are considered to be early ages, and since there are no instruments for this purpose, the research has aimed at developing and standardizing a scale that will help physical education teachers in schools to detect possible talents for handball on which to plan and implement an early intervention, and other actions in contact with sports federations, high performance centers and families. The participants in the study were a total of 553 schoolchildren, 290 children and 263 girls between 10 and 12 years old from different schools in Gran Canaria, Canary Islands, Spain. The results indicate that scale is reliable (Cronbach's alpha 0.98) finding six factors that explain 74.92% of the variance.

Keywords: sports talents, creativity, early detection, variance.

Introducción

La detección temprana de personas con talentos es una constante en todos los campos del conocimiento. La detección debe hacerse a una edad que permita que se pueda influir a tiempo en el continuo cronológico para estimular al máximo las potencialidades presentes y evitar que no se desarrollen o se pierdan. La carencia de herramientas de detección temprana en edades escolares correspondientes a Primaria es una invitación a explorar este campo con curiosidad científica y con el ánimo de prestar un servicio a los orientadores y maestros/as poniéndole a su alcance la ayuda de un instrumento eficaz en forma de escala para realizar la detección de forma temprana. Después de detectados, queda mucho por hacer, desde profundizar en la identificación del talento, hasta diseñar e implementar planes y programas de intervención con los jóvenes talentosos. Pero eso es para otro estudio.

Conviene justificar por qué hemos elegido las edades de 10 a 12 años para iniciar la detección temprana. El motivo está en el currículo escolar, que señala estas edades como las de inicios de los deportes colectivos, permitiendo, tras la detección de un talento deportivo, la confirmación de su identificación, planificar en la Enseñanza Secundaria programas de actuación

individualizadas para estos escolares, adaptando el currículo, y poner sobre aviso a las familias y a las federaciones deportivas de la detección realizada.

Hemos constatado en la opinión de entrenadores la necesidad de que los talentos deportivos de cualquier disciplina, sean creativos. La creatividad para resolver las infinitas situaciones de juego que pueden plantearse, es un plus en cualquier deportista de élite. Por eso, los buscamos con esta característica, introduciendo en el cuestionario varios ítems que inciden en los distintos componentes de la creatividad. En este sentido, Lorenzo, Jiménez y Lorenzo, (2014) destaca la importancia del tipo de prácticas y juegos con relación al talento, manifestando que tanto la práctica deliberada como el juego libre tienen un papel crucial en el desarrollo de la creatividad, así como, que el juego libre es importante hasta un momento concreto, en el que ya no es suficiente. Por otro lado, el juego libre, y la mayor cantidad de experiencias, parecen favorecer el desarrollo de la creatividad táctica.

Aproximación al concepto de talento deportivo

Para conocer lo que es una persona talentosa debemos partir del concepto de altas capacidades intelectuales. Consideramos a una persona con altas capacidades intelectuales como la que maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos (Artiles et al., 2005).

Este concepto se deriva de los modelos cognitivos combinando las propuestas de Sternberg (1988) y Gardner (1983), tal como la presentó Castelló y Batlle (1998) y Castelló y Martínez (1999) que dan una explicación de las capacidades intelectuales diferenciando la superdotación del talento y proporcionado una pauta para la identificación de diferentes perfiles evaluando diferentes macroprocesos intelectuales.

Estos procesos pueden ser medidos por las pruebas psicométricas que existen en el mercado y que son fiables, a las que se les puede dar una interpretación cognitiva, tal como expone Castelló y Batlle (1998, p. 32) "*es posible realizar una razonable aproximación a estos procesos mentales mediante el muestreo de algunos de los macro procesos más relevantes en*

ámbitos concretos de la ejecución intelectual por lo que resulta útil la utilización de determinados instrumentos psicométricos (factoriales) convencionales".

Por tanto, para la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales se considera necesario evaluar los macroprocesos de razonamiento lógico, razonamiento verbal, razonamiento matemático gestión perceptual, gestión de memoria, aptitud espacial y la creatividad.

Para conocer otra concepción sobre le talento podemos situarnos en los modelos basados en capacidades, que tiene un importante representante en Gardner (1983, 1995, 2001) con su teoría de las inteligencias múltiples.

Gardner (1995), cuestiona el concepto monolítico de la inteligencia (ya esté compuesta por uno o múltiples factores) al proponer la existencia de diferentes inteligencias con características propias. Con la utilización de inteligencias en vez de talentos quiere mostrar que cada inteligencia es un sistema en sí mismo y no parte de otro mayor, no siendo totalmente dependientes unas de otras. Gardner (1995) identificó inicialmente siete tipos de inteligencia y posteriormente introdujo una octava, la *inteligencia naturalista*. Definió la inteligencia lingüística (1),la lógico matemática(2),la musical(3),la viso-espacial(4),la corporal-cinética(5),la intrapersonal(6)e interpersonal(7). Gardner (1995) defiende la idea de que la inteligencia no es algo fijo y estático desde que se nace sino que ser desarrolla a lo largo de la vida y se mejora con la formación en la escuela y la educación informal (Artiles, 2014).

En relación con lo que nos interesa en esta investigación, la inteligencia corporal – cinestésica que propone Gardner (1995), abarca varias habilidades, de las cuales tomamos la que nos interesa en este caso, como las capacidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes. Por tanto, un escolar talentoso para el deporte debe disponer de una alta inteligencia de este tipo, pero también una alta puntuación en la inteligencia intra e interpersonal, dado que en nuestro caso se trata de un deporte colectivo. Estas inteligencias tienen la dificultad de que en el mercado no se disponen de pruebas que permitan obtener medidas percentiladas específicas.

Considerando ambas propuestas de la concepción del alumno talentoso, podemos sugerir un perfil cognitivo, emocional y motriz de un talento

deportivo (Artiles et al., 2005). Partiendo de los macroprocesos cognitivos ya mencionados, en el caso del talento deportivo, debería combinarse altas puntuaciones (PC 75 o superior) en varios macroprocesos intelectuales como la aptitud espacial, la gestión perceptiva, y la creatividad. Estos macroprocesos, junto a una alta puntuación en la inteligencia corporal cinestésica (PC 85 o superior) y la inteligencia intra e interpersonal (PC 75 o superior), podrían sustentar de manera suficiente la identificación de un alumno con talento deportivo, sin menoscabo de considerar el alto rendimiento en las habilidades motrices específicas que requiere el balonmano, así como, la alta motivación por el citado deporte (Artiles 2014).

Los entrenadores manifiestan la necesidad de encontrar talentos deportivos, y a su vez, con alta creatividad. Como hemos dicho, el talento implica poseer un alto grado de habilidades técnicas en un área especializada, sin embargo, es necesario que sus actuaciones en la modalidad deportiva que practique sean lo suficientemente creativas que permitan resolver una situación de manera poco usual e inesperada para sorprender al contrario y culminar con éxito la jugada.

No cabe duda que estamos ante términos de naturaleza compleja que se han analizado desde diferentes perspectivas y enfoques. Jiménez, Artiles, Rodríguez y Gacía (2008) muestran esta complejidad en la investigación que realizan sobre la relación entre inteligencia y creatividad. Estos autores concluyen que creatividad e inteligencia mantienen una relación muy estrecha pero teniendo cada una sus propias características. Añaden que la creatividad parece implicar "aspectos sintéticos, analíticos y prácticos de la inteligencia; los sintéticos son necesarios para hallar ideas, los analíticos para evaluarlas en su calidad, y los prácticos para formular el modo adecuado de comunicarlas y de persuadir a otros de su valor" (Jiménez et al., 2008, p. 278).

¿Cómo detectar el talento deportivo en balonmano?

Siguiendo a Lorenzo y colaboradores (2014) podemos determinar las características de este tipo de talentos teniendo en cuenta a los deportistas de élite que destacaron en su infancia y analizar su proceso de formación, para poder encontrar aquellas variables que establecen las diferencias entre los distintos rendimientos alcanzados por los deportistas. Este

nuevo análisis se puede hacer a su vez desde dos perspectivas. Una analizando la formación de jugadores ya formados o bien, comparando deportistas de distinto nivel de rendimiento pero de la misma edad.

Lorenzo (2002) propone que se valore para la detección de los talentos deportivos, factores como el conocimientos del juego y su capacidad de adecuarse a las exigencias competitivas, la calidad y la velocidad para entender las situaciones, la originalidad de la respuesta, la calidad y la velocidad en las correcciones de los errores, la calidad de la anticipación y las características de la personalidad (autocontrol, espíritu de lucha, determinación,.), el análisis de las capacidades motoras y datos sobre el tiempo necesario para aprender movimientos. Este autor también señala otras capacidades como, el pensamiento operativo en general y en situación de juego, que depende de la inteligencia manipulativa y verbal, de la creatividad en la situación de juego, la concentración y la respuesta a los test motores.

Lorenzo (2002) también señala otras funciones cognitivas, tales como la percepción, la memoria, el pensamiento y el lenguaje; le da importancia a la capacidad de reaccionar al estrés en situación de juego, a su capacidad para activarse mentalmente en cada episodio, soportando las presiones del juego y del esfuerzo físico incluyendo la tolerancia a la frustación de jugadas que no salen bien.

Sobre la detección de talentos en balonmano, Ávila (1996) indica como factor de rendimiento fundamental la capacidad de aprendizaje, porque permite explicar el desarrollo a diferentes ritmos y manifiesta el límite de los individuos con el mismo tratamiento y similares condiciones. También indica como factores prioritarios aquellos relacionados con la percepción y los procesos cognitivos.

Nuestra escala de detección

En esta investigación nos hemos decidido por utilizar un modelo multifactorial partiendo desde el perfil de un jugador de élite con éxito en este deporte (balonmano). En un primer momento se incluyeron los siguientes variables e indicadores:

Motivación: Juega concentrado; Es competitivo, ambiciona ganar, se implica; Quiere aprender sobre tácticas y técnicas del juego; Muestra voluntad

de progresar y está muy atento a las indicaciones del profesor/entrenador; los entrenamientos y los partidos se los toma muy en serio;

Control socioemocional: Asume un liderazgo activo dentro del campo respetando los compañeros sus indicaciones; Maneja bien situaciones de presión, tensiones o estrés; Es un ejemplo para el grupo dentro y fuera del campo; Muestra calma, seguridad, tranquilidad, confianza; Ayuda a sus compañeros y los respalda de forma justa y equitativa; Muestra iniciativa para resolver con eficacia cualquier situación conflictiva o problemática dentro y fuera del campo; Los compañeros lo buscan, cuentan con él y lo/a señalan como un buen jugador y un buen compañero/a; Gestiona bien sus emociones y sentimientos; Ayuda a los compañeros a gestionar las emociones y a diluir los problemas del grupo;

Condiciones antropomórficas: Muestra unas condiciones superiores a la media de sus compañeros/as de su edad en los siguientes aspectos: Longitud de la mano y de los dedos; Presión al coger el balón; Velocidad de lanzamiento por encima del hombro; Potencia explosiva de salto; Velocidad de lanzamiento; Potencia de carga de los extensores de brazos y piernas; Velocidad en carrera y desplazamientos laterales; Pruebas de resistencia; Envergadura física conforme al puesto donde juega (más grandes en el centro y laterales que en los extremos); Precisión del tiro y lanzamiento; Coordinación del brazo; Coordinación general; Fuerza explosiva y Flexibilidad corporal;

Respuesta cognitiva: Aprende con facilidad sobre cómo hay que actuar en las situaciones de juego; Durante el juego resuelve las situaciones de manera inusual pero efectiva; Durante el juego resuelve las mismas situaciones de manera diversa pero efectiva; Resuelve las situaciones de juego aplicando la lógica y sabiendo explicar por qué lo hizo; Muestra una buena percepción y manejo del espacio en acciones ofensivas y defensivas; Aprende con rapidez las instrucciones tácticas y técnicas del profesor/entrenador; El jugador percibe y comprende rápidamente las situaciones dentro del campo; El jugador toma decisiones con rapidez y efectividad; Selecciona lanzamientos a puerta con alto porcentaje de acierto; Crea espacios, ocupa espacios libres, se mueve sin balón;

Trabajo en equipo: Juega con/para el equipo, es capaz de jugar colectivamente; Sabe cuándo ha de tomar iniciativas individuales durante el partido; Es agresivo en defensa participa y colabora en las ayudas defensivas;

Técnica, táctica: Muestra con precocidad habilidades individuales técnicas y tácticas; *Participación de las familias:* La familia presta apoyo a su progresión deportiva; El contexto social es propicio para su avance. Pero, ¿la creatividad en este deporte colectivo?

¿Y la creatividad en el deporte colectivo?

Martínez y Díaz (2015) define la creatividad en el deporte como la capacidad de producir respuestas fluidas, diferentes, novedosas con el fin de resolver un problema motor, ya sea de tipo funcional, como puede ser una jugada de ataque-defensa en un deporte colectivo, ya sea de carácter expresivo, como es el caso de una composición gimnástica, en deportes individuales.Considerando lo anterior, presupone aceptar que la creatividad en el deporte se mueve en un continuo que va desde la productividad y el rendimiento hasta la configuración y belleza.

Para que el juego sea creativo los entrenadores o docentes deben equilibrar las dosis de reproducción de modelos cerrados de comportamiento en el campo (jugadas de ensayo), con la libertad de actuación para resolver con éxito situaciones diversas como variantes de las planificadas. Poner la atención en la mejora de las técnicas con excesivo énfasis puede bloquear la capacidad creativa del jugador.

Martínez y Díaz (2015) consideran que los jugadores creativos siempre se esfuerzan por una solución más rápida, más original y sobre todo más funcional. Los jugadores creativos suelen disponer de las suficientes habilidades cognitivas para actuar de forma inusual en distintas situaciones. Consideramos que la creatividad aparece con más frecuencia en jugadores que disponen de recursos cognitivos altos.

El referente más cercano para medir la creatividad en el balonmano está referido al deporte colectivo en general. Los tests de creatividad motriz que a juicio de Martínez y Díaz, (2015), Murcia (2000) y Lorenzo (2002) tienen mayor relevancia datan de la segunda mitad del siglo XX y se exponen a continuación, y se acompañan de sus indicadores más frecuentes:*Test de creatividad motriz de Wyrick (1966, 1968):* fluidez, originalidad y creatividad (fluidez + originalidad);

- *Test de Creatividad Motriz Bertch (1983, 1984):* fluidez, flexibilidad y originalidad;

– Test para Evaluar la Habilidad en el Movimiento Divergente Johnson (1977), modificado por Cleland y Gallahue (1993) y Cleland (1994): fluidez, flexibilidad, divergencia (fluidez+flexibilidad);

– *Test Brennan de Composición Motriz Creativa (Brennan, 1982,1983):* fluidez, flexibilidad y originalidad;

– *Test del Pensamiento Creativo en la Acción y el Movimiento (Torrance, 1981):* fluidez, originalidad e imaginación;

– *Modelo para la Evaluación de Creatividad. (Doddos, 1973)*: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración;

– *Escala de medida de creatividad Motriz (Sherrill, Lubin and Routon,1979)*: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración;

– *Las Conductas en el Proceso Creativo adaptado por Sherrill (1979) del Modelo de Creatividad Integral de E. Williams:* fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, predisposición al riesgo a la complejidad, curiosidad e imaginación.

Nosotros vamos a medir la creatividad incluyendo varios ítems en las variables cognitivas.

Objetivos y métodos

Objetivos

El objetivo de este trabajo ha consistido en construir una escala para la detección temprana (10–12 años) de escolares con talento deportivo para el juego del balonmano, validar dicha escala para ser utilizada por los docentes de Primaria con ese fin, estableciendo un punto de corte por encima del cual debemos fijar la atención en ese alumno con una doble finalidad. Por un lado, para profundizar en su identificación como talento mediante un seguimiento con instrumentos normativizados. Por otro lado diseñar, en cualquiera de los casos, las adaptaciones curriculares en el área o materia de Educación Física, así como otras intervenciones extraescolares en contacto con las federaciones deportivas y las familias. La aportación de esta investigación es la elaboración por primera vez de un instrumento para detección de talentos deportivo en balonmano, y en estas edades, sin que

previamente existiera otro, disponiéndola para utilizada de manera inmediata por los docentes.

Método

Participantes

Los participantes en el estudio fueron un total de 553 escolares, 290 niños y 263 niñas en cursos de 5° y 6° de educación primaria de siete centros públicos de Primaria de Gran Canaria. Los datos de la muestra son:

a) *Agrupamientos:* Grupos de 5° nivel: 11 grupos. 245 alumnos (44,3%) y Grupos de 6° nivel: 12 grupos. 308 alumnos (55,7%);

b) *Edades:* la distribución por edades es la siguiente: Alumnos nacidos en el año 2003: 9,4%; Alumnos nacidos en el año 2004: 49,5% y Alumnos nacidos en el año 2005: 41%;

c) *Sexo:* 47,5% niñas y 52,4 % niños

Instrumentos

Se trata, como ya hemos adelantado, de una Escala que se ha elaborado expresamente para esta investigación, que analiza los comportamientos del alumnado en situación de juego y en la práctica deportiva respecto a diversos factores relacionados con sus condiciones físicas, personales y sociales. Es una Escala estructurada, con todas las preguntas cerradas a valorar en una puntuación tetra en la que el (1) refiere totalmente en desacuerdo o nunca y el (4) totalmente de acuerdo o siempre (Anexo V).

En un primer momento, redactamos y estructuramos las diferentes preguntas que constituyó una primera Escala. Una vez elaborada, utilizamos el juicio de expertos con la intención de la validación externa de la misma. Para ello, se les presentó el instrumento a entrenadores de balonmano de primer nivel y a otros expertos de trabajo con jugadores infantiles y juveniles, quienes emitieron su opinión sobre la misma y nos aconsejaron sobre las posibles modificaciones que debíamos realizar. Para asegurar la validez, la calidad y el rigor del proceso que poníamos en marcha, esta primera Escala fue cumplimentada, a modo de estudio piloto, a cuatro grupos de niños y niñas con características similares a los que van dirigido la Escala. A raíz de

este último proceso se recogieron los resultados, se reelaboró la escala (Anexo V). En nuestra aplicación la escala alcanzó con el Alfa de Cronbach una fiabilidad de 0,98 (ver Anexo I).

Procedimiento

En un primer momento, fijamos los factores y variables a incluir. A continuación redactamos los items que se incluirían en nuestra escala de detección. Las variables elegidas estaban relacionadas con la motivación, el control socioemocional, las condiciones antropomórficas, la respuesta cognitiva, el trabajo en equipo, la técnica y táctica y por último la participación de las familias (Artiles, 2014).

Para la cumplimentación de todas las pruebas de la muestra contamos con un grupo de siete profesores de educación física, los cuales, después de una sesión formativa sobre el protocolo a la hora de proceder, observaron a cada alumno de manera individual en varias sesiones de clases en las que se desarrollan partidos de balonmano previamente planificados. En ningún caso los profesores cumplimentaron la escala, sin al menos, realizar tres observaciones en tres partidos diferentes, además de la información que, de cada alumno, tiene en otros aspectos. Las observaciones fueron realizadas entre el día 18 de abril y el día 18 de mayo del año 2017.

Cada profesor recibió un ejemplar de la Escala de evaluación que debía cumplimentar. Durante las clases de Educación Física, el profesor observa los comportamientos de los alumnos en el desarrollo de las actividades motrices propias del área y en la práctica del juego del balonmano en partidos previamente planificados. El profesor cumplimenta una Escala para cada alumno destacado a su criterio, indicando con una X el casillero que corresponda a la valoración del indicador observado.

Resultados

Resultados globales de las variables evaluadas

Variables de referencia: Sexo, edad y centro

En la tabla 1 vemos como se distribuye la muestra en función del sexo, con 290 niños y un 52,4% del total, frente a las 263 niñas y el 47,6%.

Tabla 1: *Distribución por sexo*

Género	Frecuencia	Porcentaje
Niños	290	52,4
Niñas	263	47,6
TOTAL	553	100,0

En cuanto a la edad (ver tabla 2) tenemos que decir que es la edad de 12 años la que alcanza el mayor porcentaje con un 49,5% del total de los observados, seguido muy de cerca por los 11 años con un porcentaje de 41%, y una minoría de 13 años que significa el 9,4% del total. A su vez, del total de alumnos de 12 años, el 23,5% cumplen en el primer semestre y el 26% en el segundo semestre del año. Los de 11 años, el 17,9% nacieron en el primer semestre y el 23,1% de los alumnos observados lo hicieron en el segundo semestre. Finalmente, los de 13 años el 3,3 % cumplen en el primer semestre del año y el 6,1% en el segundo.

Tabla 2: Distribución por edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
11 (1º semestre)	99	17,9
11 (2º semestre	128	23,1
12 (1º semestre)	130	23,5
12 (2º semestre)	144	26,0
13 (1º semestre)	18	3,3
13 (2º semestre)	34	6,1
TOTAL	553	100,0

Variables de la Escala

En el Anexo II, se recogen los resultados obtenidos a través de las medias halladas para cada uno de los 44 ítems de los que consta la Escala para la detección temprana. Las medias, en los ítems de esta escala, oscilan entre la mayor de 2,82 del ítem 2, *Es competitivo, ambiciona ganar, se implica*, y la menor del ítem 42, *Muestra con precocidad habilidades individuales técnicas y tácticas*, con 2,16. Por otro lado obaservamos que las desviaciones típicas encontradas se encuentran entre los valores de 0,82 del ítem 2, *Es competitivo, ambiciona ganar, se implica*, y la del ítem 34, *Aprende con rapidez las instrucciones tácticas y técnicas del profesor entrenador*, con 0,59.

Hemos calculado una variable global constituida por la suma de los 44 ítems observados, por sexo. Observamos en primer lugar los principales indicadores de esta variable correspondiente a los niños en el Anexo III y resultan los siguientes: N: 290; Media: 110.83; Mediana: 111,5; Moda: 84 y la Deviación típica 22,97.

La distribución en percentiles nos permite tomar decisiones acerca de los puntos de corte ideales para detectar talentos deportivos en los niños. *Visto lo anterior optamos por tomar como medida referencial las puntuaciones por encima de percentil 90, es decir niños que obtengan una puntuación superior a 138 puntos de la Escala. A continuación y en el mismo Anexo III podemos ver la curva de distribución de las puntuaciones de esta variable*. En cuanto a las niñas, los indicadores son: N: 263; Media: 105.89; Mediana: 104; Moda: 84 y la Deviación típica 19,99, *siendo el punto de corte 136 para el PC 90.*

Estructura factorial de la Escala

Además de analizar la fiabilidad del instrumento, procedimos a analizar los componentes principales para determinar su estructura subyacente. Con este análisis pretendemos reducir los ítems a las dimensiones empíricas extraídas del análisis a fin de interpretar mejor el sentido de las respuestas dadas. En este sentido hemos encontrado seis factores que explican el 74,92% de la varianza, tal como se observa en el Anexo IV

Al primer factor compuesto por 24 items lo hemos denominado: *Factor antropométrico, de condición física y motrices básicas*, su valor propio es 14,826 y el porcentaje de varianza explicada es 33,596. El segundo factor, ha

sido llamado: *Habilidades específicas (psicosociales): habilidades y capacidades cognitivas* El valor propio de este factor es 6,290 y el porcentaje de varianza explicada es 14,296. En esta ocasión los ítems son siete. El tercer factor fue denominado: *Factores ambientales.* El valor propio es 5,198 y el porcentaje de varianza explicada es 11,814, y lo conforma ocho ítems. El cuarto factor lo llamamos: *Flexibilidad corporal.* El valor propio es 2,422 y el porcentaje de varianza explicada es 5,504. Este factor dispone de un solo ítem. El quinto factor lo denominamos: *Perfil morfológico según la posición que ocupa en el campo.* El valor propio es 2,155 y el porcentaje de varianza explicada es 4,897 y contiene los dos ítems. El sexto y último factor es el denominado: *Factores contextuales.* El valor propio de este factor es 2,074 y el porcentaje de varianza explicada es 4,713, dispone también de dos ítems.

Diferencia de medias por sexo

La Escala aplicada muestra una diferencia dispar en los diferentes ítems en cuanto al sexo siendo los valores de los niños en general superiores al de las niñas, en otras ocasiones no es así. Veamos con algo más de detalle lo que decimos. En este sentido, se observan diferencias significativas a favor de los niños en los ítems siguientes:1, 2, 3, 5, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41. En todos ellos, los niños puntúan más alto que las niñas. En cambio, se observan diferencias significativas en los ítems 8 *Es un ejemplo para el grupo dentro y fuera del campo* y 28 *Flexibilidad corporal.* En ambos casos, las niñas puntúan más alto que los niños (2,49 frente a 2,61 de media respectivamente). En el segundo caso las niñas de nuevo puntúan más alto (2,53 frente a 2,92 de media respectivamente). Por último, los ítems 4, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 23, 42, 43 y 44 no muestran diferencias significativas en cuanto al sexo siendo los valores similares tanto en niños como en niñas.

Diferencia de medias por factores según el sexo

En la tabla 3, describimos las diferencias de medias por sexo obtenidas en cada uno de los factores resultantes. De los seis factores, cinco muestran diferencias significativas en cuanto al sexo, excepto el sexto que no presenta diferencias significativas entre niños y niñas.

Tabla 3: *Diferencia de medias por sexo.*

Nº	Factores de la Escala	Media		t	Sig.
		Niños	Niñas		
1	Antropométricos, de condición física y motrices básicas	,27	-,31	6,126	,000
2	Habilidades y capacidades cognitivas	-,13	,16	-3,016	,003
3	Ambientales	,16	-,18	3,617	,000
4	Flexibilidad corporal	-,179	,20	-4,020	,000
5	Perfil morfológico según la posición que ocupa en el campo	-,129	,15	-2,879	,004
6	Contextuales	,002	-,01	,042	,966

En el primer y el tercer factor, se observan diferencias significativas a favor de los niños donde estos puntúan más alto. En el primer factor, compuesto por aspectos *antropométricos, condiciones físicas y motrices básicas* (,2667769 de media frente a –,3060486) y en el tercer factor conformado por elementos *ambientales* (,1631630 frente a –,1871820).

En los factores, segundo, cuarto y quinto, las niñas puntúan más alto que los niños. El segundo factor, formado por las *habilidades y capacidades cognitivas,* (,1555998 de media de las niñas frente a –,1356334 de media de los niños). El cuarto factor hace referencia a la *Flexibilidad corporal* (,2061465 frente a –,1796941) y el quinto *Perfil morfológico según la posición que ocupa en el campo* (,1488442 frente a –,1297447)

Finalmente, el sexto factor relacionado con los aspectos *contextuales*, no muestra diferencias significativas en cuanto al sexo siendo los valores similares en ambos sexos.

Discusión, conclusiones y líneas de investigación

Como ya hemos comentado, la fiabilidad de la Escala cabe considerarla como buena (0,98) y ningún ítem parece alterar de manera sustancial esta buena fiabilidad. Por otro lado, tal como se recoge en el apartado de resultados, los seis factores resultantes que explican el 74,92% de la varianza, confirma que la estructura factorial de la escala coincide con los antecedentes teóricos.

Es decir, lo encontrado en la revisión bibliográfica realizada a nuestro primer borrador, es coincidente con los seis factores citados.

Respecto a la diferencia de medias por sexo se observa que en más de la mitad de la Escala, los niños puntúan más alto que las niñas y que sólo se observan diferencias significativas en dos ítems donde las niñas puntúan más alto que los niños. Del resto, la Escala no muestra diferencias significativas en cuanto al sexo siendo los valores similares tanto en hombre como en niñas.

Si la diferencia de medias la observamos por sexo, en cinco de ellos si existen y en el 6° no se no presentan diferencias significativas entre niños y niñas, es decir, las familias dan la misma consideración y apoyo a la progresión deportiva tanto de niños como de niñas.

Si observamos los ítems que conforman los factores 1° y 3° en los que predominan las diferencias a favor de los niños sobre las niñas, como son los denominados: *Antropométricos, de condición física y motriz básicas y, Ambientales* respectivamente, parece obedecer a una lógica biológica el primero y a un aspecto cultural el segundo, debido a la mayor competitividad en que se suele desenvolver los juegos y actividades de los niños. Por último, en los factores 2°, 4° y 5° las niñas puntúan más alto que los niños. El 2° factor, que hemos denominado *Habilidades y capacidades cognitivas* se puede explicar por una predominancia en la niñas de cierto grado de madurez sobre los niños de su misma edad cronológica, sin que esto haya sido estudiado ni investigado en nuestro trabajo.

El 5° factor *Perfil morfológico según la posición que ocupa en el campo,* puede responder también al mismo razonamiento que el expuesto para el 2° factor ya comentado, es decir en el adelanto en el desarrollo tanto madurativo como corporal de las niñas en la pre adolescencia (11 y 12 años) sobre los niños.

Para concluir, consideramos que la Escala resulta fiable (Alfa de Cronbach 0.98) para la detección precoz de escolares de entre 10 y 12 años con talento deportivo para la práctica del balonmano. Tiene un alto valor práctico que se establezca un punto de corte en la escala, siendo de 138 para los niños, y 136 para niñas a partir de la cual podemos estar ante un alumno/a con talento deportivo para el balonmano y que equivale a un PC 90 en dicha escala. Por último, consideramos que esta escala es una herramienta práctica y sencilla de cumplimentar para usarla el/la maestro/a de Educación Física en la detección de talentos deportivos para balonmano. Con ella se

puede realizar el cribaje, el cuál limite la aplicación de otras pruebas solo a los detectados, reduciendo los falsos positivos y por tanto los costes de la identificación a ciegas sin cribaje previo.

Este instrumento puede posibilitar futuras líneas de trabajo. Recomendamos seguir investigando en la profundización de la estructura factorial de la escala para reducir el número de ítems con la misma capacidad explicativa. Es necesario partiendo de esta herramienta, normalizar instrumentos para la identificación de las variables ya expuestas, como las distintas inteligencias mencionadas específicamente para este deporte. También se podría investigar diseños de programas de intervención, programas de entrenamiento y planes de formación de entrenadores para este deporte, siguiendo las conclusiones de este estudio y en estas edades, así como, recomendaciones para las familias. Otra dirección para explorar sería la relacionada con la identificación del perfil adecuado a cada puesto en la línea de defensa y en el ataque. Animamos desde aquí a profundizar sobre estos temas.

Bibliografía

Artiles, C. (2014). Intervención educativa con el alumnado de altas capacidades intelectuales (material de clase). *Intervención educativa en el alumnado con otras necesidades específicas de apoyo educativo*. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Artiles, C. Jiménez, J. E., Alonso, P., Guzmán, R., Vicente, L., & Álvarez, J. (2005). Conceptos y características del alumnado con altas capacidades intelectuales. In C. Artiles & J. E. Jiménez (Coord.), *Introducción a la atención educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. Volumen I.* (pp. 15-52). Las Palmas de Gran Canaria, Universidad Las Palmas de Gran Canaria.

Ávila, F. M. (1996) *Detección de talentos en balonmano*. Lecturas: Educación Física y Deportes. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/35371.

Castelló, A., & Batlle, C. E. (1998). Aspectos teóricos e instrumentos en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA: Revista de altas capacidades, 6*, 26-66.

Castelló, A. T., & Martínez, M. T. (1999). *Alumnat excepcionalmen dotat Intellectualment. Identificació i interveció educativa*. Documents d'Educació especial: Generalitat de Catalunya.

Gardner, H. (1983). *Names of Mind: The themy of múltiple intelligences*. Nueva York. Basic Books.

Gardner, H. (1995): *Inteligencias Múltiples*. Barcelona. Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona. Paidós.

Jiménez, E. J., Artiles, C., Rodríguez, C., & Gacía E. (2008). Creatividad e inteligencia: ¿Dos hermanas gemelas inseparables? *Revista española de pedagogía año LXVI, 240*, 261–282.

Lorenzo, D. A. (2002). La detección del talento En los deportes colectivos. *Kronos: revista universitaria de la educación física y el deporte, 1*, 15–23.

Lorenzo, A., Jiménez, S. Y., & Lorenzo, J. (2014). ¿Son Realmente Eficaces los Programas de Detección de Talentos Deportivos? Nuevos Horizontes para su Diseño. *Journal Kronos,13*(1), 1–19.

Martínez, A., & Díaz, P. (2015). *Creatividad y Deporte*. Sevilla: Wanceulen Editorial.

Murcia, N. (2000). La evaluación de la creatividad motriz. Un concepto a construir. *Revista Educación Física y Deportes, 65*, 17–24.

Sternberg, R.J. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. Nueva York. Viking.

Anexo I

Tabla 1. *Fiabilidad de la Escala para la detección temprana de talentos deportivos en balonmano.*

Núm	Ítem	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item1	Juega concentrado	,980
Item2	Es competitivo, ambiciona ganar, se implica	,980
Item3	Quiere aprender sobre tácticas y técnicas del juego	,980
Item4	Muestra voluntad de progresar y está muy atento a las indicaciones del profesor/entrenador.	,980
Item5	Los entrenamientos y los partidos se los toma muy en serio	,980
Item6	Asume un liderazgo activo dentro del campo respetando los compañeros sus indicaciones	,980

Item7	Maneja bien situaciones de presión, tensiones o estrés	,980
Item8	Es un ejemplo para el grupo dentro y fuera del campo	,980
Item9	Muestra calma, seguridad, tranquilidad y confianza durante los partidos	,980
Item10	Ayuda a sus compañeros y los respalda de forma justa y equitativa	,980
Item11	Muestra iniciativas para resolver con eficacia cualquier situación conflictiva o problemática dentro y fuera del campo	,980
Item12	Los compañeros lo buscan, cuentan con él y lo/a señalan como un buen jugador	,980
Item13	Gestiona bien sus emociones y sentimientos	,980
Item14	Ayuda a los compañeros a gestionar las emociones y a diluir los problemas del grupo	,980
Item15	Longitud de la mano	,981
Item16	Presión al coger el balón	,980
Item17	Velocidad de lanzamiento por encima del hombro	,980
Item18	Potencia explosiva de salto	,980
Item19	Velocidad de lanzamiento en cualquier posición	,980
Item20	Potencia de carga de los extensores de brazos y piernas	,980
Item21	Velocidad para decepcionar en carrera y a continuación hacer cambios de dirección	,980
Item22	Resistencia física	,980
Item23	Envergadura física conforme al puesto donde juega (más grandes en el centro y laterales que en los extremos)	,980
Item24	Precisión en el lanzamiento	,980
Item25	Coordinación óculo manual	,980
Item26	Coordinación carrera, salto y lanzamiento con los tres pasos	,980
Item27	Fuerza explosiva	,980
Item28	Flexibilidad corporal	,981
Item29	Aprende con facilidad sobre cómo hay que actuar en las situaciones de juego	,980
Item30	Durante el juego resuelve las situaciones de manera inusual, creativa, pero efectiva	,980
Item31	Durante el juego resuelve las mismas situaciones de maneras muy diversas pero efectivas	,980

Item32	Resuelve las situaciones de juego aplicando la lógica y sabiendo explicar por qué lo hizo	,980
Item33	Muestra una buena percepción y manejo del espacio en acciones ofensivas y defensivas	,980
Item34	Aprende con rapidez las instrucciones tácticas y técnicas del profesor/entrenador	,980
Item35	Percibe y comprende rápidamente las situaciones dentro del campo	,980
Item36	Toma decisiones con rapidez y efectividad	,980
Item37	Selecciona lanzamientos a puerta con alto porcentaje de acierto	,980
Item38	Crea espacios, ocupa espacios libres, se mueve sin balón	,980
Item39	Juega con/para el equipo, es capaz de jugar colectivamente	,980
Item40	Sabe cuándo ha de tomar iniciativas individuales durante el partido	,980
Item41	Es agresivo en defensa participa y colabora en las ayudas defensivas	,980
Item42	Muestra con precocidad habilidades individuales técnicas y tácticas	,980
Item43	La familia le presta apoyo a su progresión deportiva	,980
Item44	El contexto social es propicio para su avance	,980

Anexo II

Tabla 6. *Distribución de la Escala de Deteccion Temprana de Talentos Deportivos.*

		1	2	3	4	Media	DT
1	Juega concentrado	2,0	34,5	47,0	16,5	2,78	0,74
2	Es competitivo, ambiciona ganar, se implica	2,5	36,3	37,4	23,7	2,82	0,82
3	Quiere aprender sobre tácticas y técnicas del juego	1,3	35,9	50,5	12,3	2,74	0,68
4	Muestra voluntad de progresar y está muy atento a las indicaciones del profesor/entrenador.	,9	34,4	50,8	13,9	2,78	0,69
5	Los entrenamientos y los partidos se los toma muy en serio	1,3	34,4	46,1	18,3	2,81	0,74

6	Asume un liderazgo activo dentro del campo respetando los compañeros sus indicaciones	9,0	52,1	30,2	8,7	2,39	0,77
7	Maneja bien situaciones de presión, tensiones o estrés	4,0	42.9	49,4	3,8	2,53	0,64
8	Es un ejemplo para el grupo dentro y fuera del campo	3,3	45,4	44,8	6,5	2,55	0,67
9	Muestra calma, seguridad, tranquilidad y confianza durante los partidos	2,2	42,5	49,4	6,0	2,59	0,64
10	Ayuda a sus compañeros y los respalda de forma justa y equitativa	,9	36,8	55,6	6,7	2,68	0,61
11	Muestra iniciativas para resolver con eficacia cualquier situación conflictiva o problemática dentro y fuera del campo	2,5	46,5	45,4	5,6	2,54	0,64
12	Los compañeros lo buscan, cuentan con él y lo/a señalan como un buen jugador	7,1	45,4	36,5	11,0	2,52	0,78
13	Gestiona bien sus emociones y sentimientos	3,8	36,2	54,0	6,0	2,62	0,66
14	Ayuda a los compañeros a gestionar las emociones y a diluir los problemas del grupo	1,6	40,1	52,1	6,1	2,63	0,62
15	Longitud de la mano	3,4	52,0	38,7	5,8	2,47	0,66
16	Presión al coger el balón	2,5	48,5	44,7	4,3	2,51	0,62
17	Velocidad de lanzamiento por encima del hombro	5,8	59,4	30,6	4,3	2,33	0,65
18	Potencia explosiva de salto	4,3	60,9	29,0	5,8	2,36	0,66
19	Velocidad de lanzamiento en cualquier posición	3,9	59,0	33,7	3,5	2,37	0,62
20	Potencia de carga de los extensores de brazos y piernas	4,0	60,4	31,2	4,4	2,36	0,63
21	Velocidad para decepcionar en carrera y a continuación hacer cambios de dirección	5,6	54,1	33,3	7,0	2,42	0,70
22	Resistencia física	3,8	41,5	38,2	16,5	2,67	0,79

23	Envergadura física conforme al puesto donde juega (más grandes en el centro y laterales que en los extremos)	4,0	49,7	36,7	9,6	2,52	0,72
24	Precisión en el lanzamiento	3,3	57,5	35,5	3,7	2,4	0,62
25	Coordinación óculo manual	1,8	37,1	49,4	11,8	2,71	0,69
26	Coordinación carrera, salto y lanzamiento con los tres pasos	5,3	47,3	39,2	8,2	2,5	0,72
27	Fuerza explosiva	3,0	57,9	34,8	4,3	2,4	0,62
28	Flexibilidad corporal	1,1	39,2	46,5	13,2	2,72	0,70
29	Aprende con facilidad sobre cómo hay que actuar en las situaciones de juego	,9	42,1	48,8	8,1	2,64	0,64
30	Durante el juego resuelve las situaciones de manera inusual, creativa, pero efectiva	14,1	51,0	30,7	4,2	2,25	0,74
31	Durante el juego resuelve las mismas situaciones de maneras muy diversas pero efectivas	14,5	51,5	30,2	3,8	2,23	0,74
32	Resuelve las situaciones de juego aplicando la lógica y sabiendo explicar por qué lo hizo	2,0	49,5	41,8	6,7	2,53	0,65
33	Muestra una buena percepción y manejo del espacio en acciones ofensivas y defensivas	6,0	44,8	42,3	6,9	2,5	0,71
34	Aprende con rapidez las instrucciones tácticas y técnicas del profesor/entrenador	,9	47,2	47,7	4,2	2,55	0,59
35	Percibe y comprende rápidamente las situaciones dentro del campo	4,7	45,9	44,3	5,1	2,5	0,67
36	Toma decisiones con rapidez y efectividad	5,7	56,0	33,3	4,9	2,38	0,67
37	Selecciona lanzamientos a puerta con alto porcentaje de acierto	8,0	58,9	29,1	4,0	2,29	0,67
38	Crea espacios, ocupa espacios libres, se mueve sin balón	7,8	48,6	38,6	5,1	2,41	0,71
39	Juega con/para el equipo, es capaz de jugar colectivamente	,9	42,9	49,5	6,7	2,62	0,62

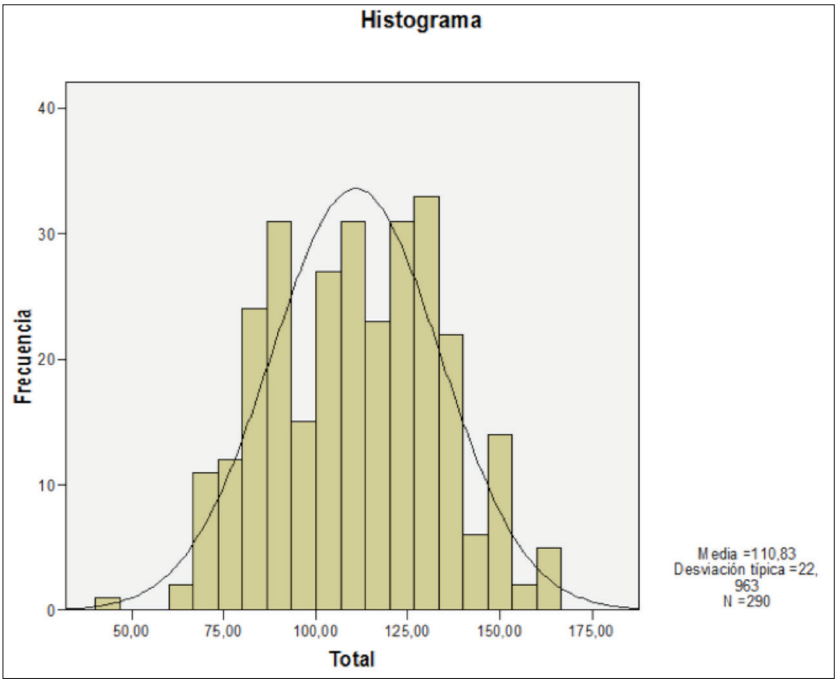
40	Sabe cuándo ha de tomar iniciativas individuales durante el partido	6,0	54,1	34,9	5,1	2,39	0,68
41	Es agresivo en defensa participa y colabora en las ayudas defensivas	7,8	51,1	36,1	5,1	2,38	0,70
42	Muestra con precocidad habilidades individuales técnicas y tácticas	12,8	59,1	26,8	1,3	2,16	0,65
43	La familia le presta apoyo a su progresión deportiva	1,7	35,6	48,5	14,3	2,75	0,71
44	El contexto social es propicio para su avance	1,9	36,1	47,8	14,3	2,74	0,72

Anexo III

Tabla 7. *Estadísticos: distribución en percentiles niños*

		Valores
N	Válidos	290
	Perdidos	0
Media		110,8276
Mediana		111,5000
Moda		84,00
Desv. típ.		22,96344
Rango		119,00
Mínimo		46,00
Máximo		165,00
Percentiles	10	80,0000
	20	89,2000
	25	92,0000
	30	97,0000
	40	105,0000
	50	111,5000
	60	118,0000
	70	124,0000
	75	129,0000
	80	132,0000
	90	138,0000

Figura 1. *Histograma: Distribución en percentiles niños*



Anexo IV

Tabla 8. *Matriz rotada de los ítems de la escala.*

		Componentes					
		1	2	3	4	5	6
19	Velocidad de lanzamiento en cualquier posición	,851					
17	Velocidad de lanzamiento por encima del hombro	,840					
21	Velocidad para decepcionar en carrera y a continuación hacer cambios de dirección	,839					
18	Potencia explosiva de salto	,818					
24	Precisión en el lanzamiento	,809					
37	Selecciona lanzamientos a puerta con alto porcentaje de acierto	,807					

26	Coordinación carrera, salto y lanzamiento con los tres pasos	,799
20	Potencia de carga de los extensores de brazos y piernas	,772
36	Toma decisiones con rapidez y efectividad	,751
41	Es agresivo en defensa participa y colabora en las ayudas defensivas	,750
27	Fuerza explosiva	,746
40	Sabe cuándo ha de tomar iniciativas individuales durante el partido	,733
25	Coordinación óculo manual	,715
22	Resistencia física	,699
12	Los compañeros lo buscan, cuentan con él y lo/a señalan como un buen jugador	,692
38	Crea espacios, ocupa espacios libres, se mueve sin balón	,681
2	Es competitivo, ambiciona ganar, se implica	,669
16	Presión al coger el balón	,657
33	Muestra una buena percepción y manejo del espacio en acciones ofensivas y defensivas	,645
30	Durante el juego resuelve las situaciones de manera inusual, creativa, pero efectiva	,612
6	Asume un liderazgo activo dentro del campo respetando los compañeros sus indicaciones	,609
31	Durante el juego resuelve las mismas situaciones de maneras muy diversas pero efectivas	,605
42	Muestra con precocidad habilidades individuales técnicas y tácticas	,583
35	Percibe y comprende rápidamente las situaciones dentro del campo	,574

35	Percibe y comprende rápidamente las situaciones dentro del campo	,574			
14	Ayuda a los compañeros a gestionar las emociones y a diluir los problemas del grupo		,843		
13	Gestiona bien sus emociones y sentimientos		,827		
10	Ayuda a sus compañeros y los respalda de forma justa y equitativa		,810		
8	Es un ejemplo para el grupo dentro y fuera del campo		,748		
7	Maneja bien situaciones de presión, tensiones o estrés		,718		
9	Muestra calma, seguridad, tranquilidad y confianza durante los partidos		,712		
11	Muestra iniciativas para resolver con eficacia cualquier situación conflictiva o problemática dentro y fuera del campo		,683		
4	Muestra voluntad de progresar y está muy atento a las indicaciones del profesor/entrenador.			,666	
3	Quiere aprender sobre tácticas y técnicas del juego			,663	
1	Juega concentrado			,615	
5	Los entrenamientos y los partidos se los toma muy en serio			,596	
39	Juega con/para el equipo, es capaz de jugar colectivamente			,555	
34	Aprende con rapidez las instrucciones tácticas y técnicas del profesor/entrenador			,548	
29	Aprende con facilidad sobre cómo hay que actuar en las situaciones de juego			,505	
32	Resuelve las situaciones de juego aplicando la lógica y sabiendo explicar por qué lo hizo			,484	
28	Flexibilidad corporal				,647

15	Longitud de la mano	,848	
23	Envergadura física conforme al puesto donde juega (más grandes en el centro y laterales que en los extremos)	,803	
44	El contexto social es propicio para su avance		,871
43	La familia le presta apoyo a su progresión deportiva		,868

Anexo V

ETABA. ESCALA PARA LA DETECCIÓN TEMPRANA DE TALENTOS DEPORTIVOS (BALONMANO) (Artiles, C. y Castellano F. 2017)
(a cumplimentar por el profesorado de Educación Física en los cursos de 5° y 6° de E. Primaria (10-12 años) después de observar a los alumnos/as en al menos dos partidos de balonmano)

Estimado profesor/a de E. Física, pretendemos detectar tempranamente a escolares que puedan ser talentos deportivos en balonmano y proporcionales una respuesta adaptada a sus necesidades y características dentro o fuera del centro. Lea detenidamente los siguientes enunciados.

Trate de valorar de forma objetiva la conducta del alumno/a de acuerdo a la siguiente escala: 1 (totalmente en desacuerdo o nunca); 2(algo en desacuerdo o casi nunca); 3(bastante de acuerdo o casi siempre) y 4(totalmente de acuerdo o siempre)

Poner una X en la respuesta elegida y sólo una opción en cada ítem. Rogamos cumplimenten esta escala para para cada uno de los/las escolares entre los que destaquen en el deporte colectivo del balonmano. Se recomienda aplicarlo al menos a un tercio de la clase. Gracias.

Alumno_____ Fecha de nacimiento_____ Curso_____

		1	2	3	4
1	Juega concentrado				

2	Es competitivo, ambiciona ganar, se implica				
3	Quiere aprender sobre tácticas y técnicas del juego				
4	Muestra voluntad de progresar y está muy atento a las indicaciones del profesor/entrenador.				
5	Los entrenamientos y los partidos se los toma muy en serio				
6	Asume un liderazgo activo dentro del campo respetando los compañeros sus indicaciones				
7	Maneja bien situaciones de presión, tensiones o estrés				
8	Es un ejemplo para el grupo dentro y fuera del campo				
9	Muestra calma, seguridad, tranquilidad y confianza durante los partidos				
10	Ayuda a sus compañeros y los respalda de forma justa y equitativa				
11	Muestra iniciativas para resolver con eficacia cualquier situación conflictiva o problemática dentro y fuera del campo				
12	Los compañeros lo buscan, cuentan con él y lo/a señalan como un buen jugador				
13	Gestiona bien sus emociones y sentimientos				
14	Ayuda a los compañeros a gestionar las emociones y a diluir los problemas del grupo				
	Muestra unas condiciones superiores a la media de sus compañeros/as de edad en los siguientes aspectos:				
15	Longitud de la mano				
16	Presión al coger el balón				
17	Velocidad de lanzamiento por encima del hombro				
18	Potencia explosiva de salto				
19	Velocidad de lanzamiento en cualquier posición				
20	Potencia de carga de los extensores de brazos y piernas				
21	Velocidad para recepcionar en carrera y a continuación hacer cambios de dirección				
22	Resistencia física				
23	Envergadura física conforme al puesto donde juega (más grandes en el centro y laterales que en los extremos)				
24	Precisión en el lanzamiento				

25	Coordinación óculo-manual				
26	Coordinación carrera, salto y lanzamiento con los tres pasos				
27	Fuerza explosiva				
28	Flexibilidad corporal				
29	Aprende con facilidad sobre cómo hay que actuar en las situaciones de juego				
30	Durante el juego resuelve las situaciones de manera inusual, creativa, pero efectiva				
31	Durante el juego resuelve las mismas situaciones de maneras muy diversas pero efectivas				
32	Resuelve las situaciones de juego aplicando la lógica y sabiendo explicar por qué lo hizo				
33	Muestra una buena percepción y manejo del espacio en acciones ofensivas y defensivas				
34	Aprende con rapidez las instrucciones tácticas y técnicas del profesor/entrenador				
35	Percibe y comprende rápidamente las situaciones dentro del campo				
36	Toma decisiones con rapidez y efectividad				
37	Selecciona lanzamientos a puerta con alto porcentaje de acierto				
38	Crea espacios, ocupa espacios libres, se mueve sin balón				
39	Juega con/para el equipo, es capaz de jugar colectivamente				
40	Sabe cuándo ha de tomar iniciativas individuales durante el partido				
41	Es agresivo en defensa participa y colabora en las ayudas defensivas				
42	Muestra con precocidad habilidades individuales técnicas y tácticas				
43	La familia le presta apoyo a su progresión deportiva				
44	El contexto social es propicio para su avance				

PREOCUPACIONES DE PADRES CON HIJOS ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES

María de los Dolores Valadez Sierra[1], Julián Betancourt Morejón[1], Grecia Emilia Ortiz Coronel[2], Juan Francisco Flores Bravo[3], Katia Esthela Robles Aceves[4] & Celsa Concepción Almanza Gómez[4]

(Universidad de Guadalajara | México)

Resumen

El objetivo del presente estudio fue conocer las preocupaciones de los padres con hijos con altas capacidades intelectuales en tres áreas: académica, social y familiar. Participaron 60 padres de adolescentes de 12 a 14 años de edad con alta capacidad intelectual (CI igual o mayor a 130) que ingresaron a una escuela secundaria bajo la modalidad de agrupación. Se utilizó el Cuestionario de preocupaciones parentales (Flores & Valadez, 2017), con el objetivo de identificar las principales preocupaciones que tienen los padres en las áreas académica, social, familiar y comportamental, así como las dificultades a las que se han enfrentado en la formación de sus hijos. El análisis de los datos obtenidos se realizó con el software Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de textes et de Questionnaires*). Los resultados encontrados en el área académica se asocian a la preocupación por el aprendizaje y el desarrollo de la capacidad de los jóvenes; en el

[1] Depto. Psicología Aplicada, CUCS, Universidad de Guadalajara, México
[2] Doctorado Interinstitucional en Psicología, CUCS, Universidad de Guadalajara, México
[3] Maestría en Psicología Educativa, CUCS, Universidad de Guadalajara, México
[4] Carrera de Psicología, CUCS, Universidad de Guadalajara, México

área social la mayoría de los padres refieren que sus hijos son sociables y tienen amigos, sin embargo, resalta la preocupación de que algo "malo" pueda pasarles en relación con amistades o compañeros. Por último, en el área familiar la mayor preocupación se enfoca en las relaciones entre hermanos. La realización de este estudio corrobora la pertinencia de los programas de enriquecimiento extracurricular que contribuyan a la atención de las necesidades educativas especiales para los jóvenes con alta capacidad, así como favorecer habilidades parentales que ayuden a los padres a sus funciones de crianza.

Palabras clave: Preocupaciones, Aprendizaje, Desarrollo, Padres, Alta capacidad.

Abstract

The objective of the present study was to know the concerns of parents with children with high intellectual abilities in three areas: academic, social and family. Participating 60 parents of teenagers from 12 to 14 years old with high intellectual capacity (CI equal or greater than 130) who entered to secondary school under the grouping modality. The Parental Concerns Questionnaire (Flores & Valadez, 2017), with the aim of identifying the main concerns that parents have in the academic, social, family and behavioral areas, as well as the difficulties they have faced in the education of their children.The analysis of the data obtained was done with the Iramuteq software (Interface of R pour les Analyzes was used Multidimensionnelles de textes et de Questionnaires). The results found in the academic area are associated with the concern for learning and developing the capacity of young people; in the social area most parents report that their children are sociable and have friends, however, highlights the concern that something «bad» can happen to them in relation to friends or colleagues. Finally, in the family area, the greatest concern focuses on sibling relationships. The realization of this study corroborates the relevance of the extracurricular enrichment programs that contribute to the attention of special educational needs for young people with high abilities, as well as favoring parental skills that help parents to their parenting functions.

Keywords: Concerns, Learning, Development, Parents, High abilities.

El sistema familiar es dinámico y está sometido a transformaciones que incluyen como agentes a los padres e hijos, en éstas transformaciones se consideran las que sufren los adolescentes, los cuales pasarán de la propia niñez al equilibrio de poder que caracteriza las relaciones parentofiliales en la adolescencia (Olivia, 2006).

Los cambios fundamentales que atraviesan los adolescentes se pueden clasificar de acuerdo con tres características: 1. biológicas, distinguidas por los cambios físicos de la pubertad; cognitivas, que implican el desarrollo de habilidades de pensamiento abstracto y los procesos cerebrales que subyacen a estos cambios; y sociales, que reflejan el cambio de posición de los jóvenes en la sociedad (Steinberg, 2014).

Con frecuencia, el desarrollo biológico no refleja el desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes, lo que propicia que los padres subestimen o sobreestimen sus necesidades y habilidades, manteniendo así expectativas demasiado bajas o demandas inalcanzables (Steinberg & Silk, 2012).

Aunado a lo anterior, Alonso y Benito (2004) refieren que los adolescentes con altas capacidades, presentan características asociadas con una alta productividad creativa, así como la aparición de problemas emocionales en esta etapa de su vida. Lo que hace necesario que los progenitores comprendan la naturaleza de la alta capacidad y el impacto de ésta en el sistema familiar. Al entender lo anteriormente mencionado los padres podrán asumir con mayor facilidad el papel de facilitadores del talento de sus hijos (Moon & Thomas, 2002).

Sin embargo, existen familias que no disponen de herramientas y estrategias especializadas para saber qué hacer con sus hijos (Higueras-Rodríguez & Fernández, 2017), en este sentido dichos progenitores bloquean el talento de ellos (Silverman & Golon, 2008).

Según Carreras, Castiglione y Valera (2012) los intereses y preocupaciones propios de los padres de jóvenes con altas capacidades se asocian a celos, apoyo y manejo de la diferencia entre personas de su misma edad, las discrepancias entre alta inteligencia y madurez personal, motivación y concentración-atención.

Silverman y Golon (2008) ponen de manifiesto que los padres a menudo buscan servicios psicológicos para (a) confirmar el talento de sus hijos, (b) guiarlos, (c) determinar un camino educativo, (d) ayudarlos a abogar con mayor eficacia, (e) localizar los recursos disponibles, (f) tratar con la dinámi-

ca familiar, (g) proporcionar estimulación y (h) obtener orientación con problemas específicos, como ejemplo de ello sobresale: el bajo rendimiento, encontrar amigos, y, ocasionalmente, potencializar el desarrollado en los hijos.

De esta manera, a medida que van creciendo los niños y se convierten en jóvenes las dificultades a la que se enfrentan los progenitores aumentan. El estudio realizado por Koshy, Portman y Brown (2017) da muestra de ello, el cual pone de manifiesto que gran parte de los progenitores se sienten incapaces de participar en el aprendizaje de sus hijos en el hogar, además de sentirse poco aptos para ayudarles a elegir materias y aconsejarles sobre asuntos relacionados con su educación, percibiendo, además, poco apoyo del contexto social.

Recientemente, Flores, Valadez, Borges y Betancourt (2018) realizaron un estudio cualitativo para conocer las preocupaciones de los padres de hijos con altas capacidades. Encontraron al aburrimiento como la respuesta más común en el área académica, en el área social sobresalieron las posibles dificultades de ajuste personal y social, en tanto que, en el área correspondiente a la dinámica familiar se destacó el temor de no responder adecuadamente a las necesidades educativas de los hijos.

Indudablemente la familia juega un papel importante en el desarrollo de las altas capacidades de sus hijos tal como lo refieren Manzano y Arranz (2008), donde en un estudio efectuado por ellos encontraron una fuerte asociación entre éstas dos variables. Por tanto es importante identificar y atender las preocupaciones y necesidades que los progenitores tienen respecto a su hijo con altas capacidades.

El objetivo del presente trabajo fue conocer las preocupaciones de los padres con hijos con altas capacidades intelectuales en tres áreas: académica, social y familiar.

Método

Participantes

Participaron en el estudio 60 padres de adolescentes de 12 a 14 años de edad con alta capacidad intelectual (CI igual o mayor a 130) que ingresaron a una escuela secundaria bajo la modalidad de agrupación.

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de preocupaciones parentales (Flores y Valadez, 2017), el cual consta de ocho preguntas abiertas con el objetivo de identificar las principales preocupaciones que tienen los padres en las áreas académica, social, familiar y comportamental, así como las dificultades a las que se han enfrentado en la formación de sus hijos

Procedimiento

Se invitó a los padres a participar en el estudio, quienes accedieron y firmaron la carta de consentimiento informado. Posteriormente se les entregó impreso el cuestionario, el cual fue contestado y regresado durante la misma sesión.

Análisis de datos

Las respuestas fueron transcritas, posteriormente procesadas por medio del software Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de textes et de Questionnaires*) y analizadas mediante nube de palabras (se agrupan las palabras y se categorizan en función de su frecuencia).

Resultados

Las principales preocupaciones de los padres de jóvenes con alta capacidad en el área académica se asocian a los conceptos: escuela, aprender, capacidades, gusto, habilidades y maestros, en ese orden de prioridad (ver ilustración 1).

Como se puede observar, por el tamaño de las formas de los *subcorpus,* las principales preocupaciones de los progenitores en el área académica están relacionadas con el aprendizaje, capacidad, desarrollo, maestro, habilidad, conocimiento, aprovechamiento y el talento; sobresaliente en la mayoría de los padres entrevistados la preocupación por el aprendizaje y el desarrollo de la capacidad de los adolescentes. En el gráfico uno se puede consultar el análisis de similitud (ver gráfico 1).

Ilustración 1. *Preocupaciones en el área a*

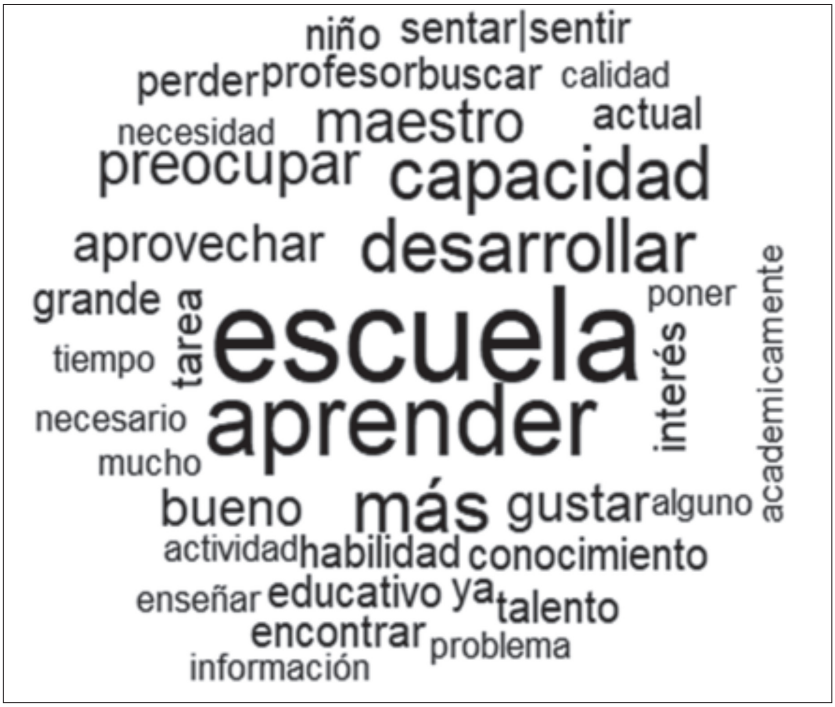
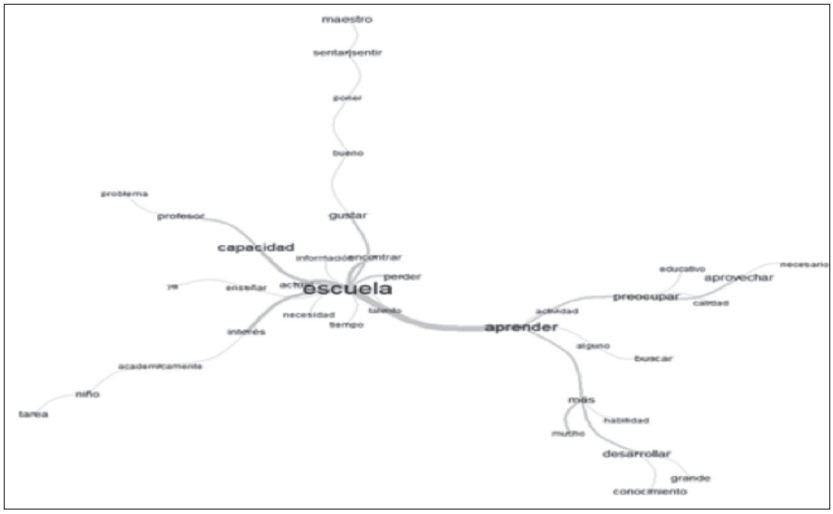


Gráfico 1. *Análisis de similitud respecto a las preocupaciones de los padres en el área académica*



Como se observa, los padres entrevistados muestran mayores preocupaciones por el aprendizaje, el aprovechamiento y el desarrollo de sus talentos. Mencionan que les preocupa que pierdan el interés en la escuela, en el aprendizaje y la búsqueda de información. Respecto a la preocupación de aprender los progenitores se enfocan en la calidad del aprovechamiento escolar, en las actividades que permiten desarrollar sus talentos y en los maestros, también se observa que el segundo halo respecto a la capacidad expresa preocupación asociada los profesores, conocimiento y tareas.

Sobre la escuela, los padres refieren su preocupación respecto a la motivación y la consecuente satisfacción que ésta pueda ofrecer a sus hijos: "la escuela a la que asiste no satisface sus necesidades, todo le resulta fácil y pierde interés rápidamente (S1)", "la escuela le aburre y puede aprender más solo (S3)", "me preocupa que la información proporcionada en la escuela lleve al desinterés de mi hija para seguir aprendiendo... (S5)", "mi hijo busca retos mayores a lo normal y no hemos encontrado la forma o escuela que tenga esto (S41)", "me preocupa que la escuela a donde asista sea simple, como la actual, que no tenga retos mayores (S51)", "a veces mi hijo se desespera en la escuela, tiene áreas más desarrolladas y conocimiento más complejo... (S55)", "me preocupa que sus talentos se desperdicien en su escuela actual (S66)".

Respecto al proceso de aprender, sus principales preocupaciones se centran en que sus hijos estudien en una escuela con un nivel adecuado a sus capacidades y que el modelo educativo contribuya a desarrollar su gusto y habilidades: "me preocupa que no aproveche todas sus capacidades por no estar en una escuela que lo motive y le dé herramientas necesarias para aprender y desarrollarse (S4)", "mi hija es muy buena alumna, pero siento que siempre pide más, le gusta aprender y precisamente por eso deseo que tenga las mejores oportunidades (S8)", "me preocupa que no se adapte a los modelos educativos (S9)", "creo que en la escuela actual no desarrolla completamente su capacidad de aprendizaje (S25)", "al estar en una escuela donde su grupo es numeroso, sus capacidades pasan desapercibidas (S26)", "me preocupa que no aproveche y desarrolle sus habilidades más fuertes y que al no desarrollarlas se pierdan (S29)", "quiero que mi hijo desarrolle todas sus habilidades sin ser frenado por el sistema educativo o por nuestra falta de recursos económicos... (S30)", "me preocupa que se trunquen sus capacidades o habilidades por no contar con lo

necesario para desarrollarse (S36)", "no hemos encontrado la forma adecuado para el desarrollo de sus capacidades (S52)", "a mi hijo le gusta estudiar sin necesidad que se le pida (S62)".

Para los padres de familia es importante la preparación y el papel de los maestros en la educación de sus hijos: "como padres nos preocupamos por la calidad académica que recibe mi hija y también por la capacidad de los profesores para resolver asuntos de dinámica de grupos (S19)", "hay mucha ausencia de maestros en la escuela actual... (S33)", "que tenga maestros que ayuden a mejorar su rendimiento y la inciten a ser mejor estudiante y a aprovechar todo el potencial que tiene (S50)".

Una diferencia importante es que los padres enfocan su preocupación en factores diferentes de acuerdo al grado escolar de sus hijos. Mientras que los padres de los estudiantes de primer grado se preocupan más por el desarrollo de las capacidades y habilidades de sus hijos, los padres de segundo y tercero se enfocan en el papel que los maestros realizan con sus hijos.

Ilustración 2. *Preocupaciones en el área social*

El gráfico de nube del área social reporta que el *subcorpus* con mayor frecuencia es malo, sociable, compañero, amigo, niño y persona, éstas palabras se vinculan con las preocupaciones principales, mientras que las secundarias son: sano, desenvolver, integrar, social y violencia, a pesar de que estas últimas son referencias secundarias es importante considerar que no difieren significativamente de las principales.

Respecto a esta área, la mayoría de los padres refieren que sus hijos son sociables y tienen amigos, sin embargo, resalta la preocupación de que algo "malo" pueda pasarles en relación con amistades o compañeros, por ejemplo:

(S5)

"Que por vivir en una colonia donde hay chicos en drogas él se involucre en algún vicio"

(S 27)

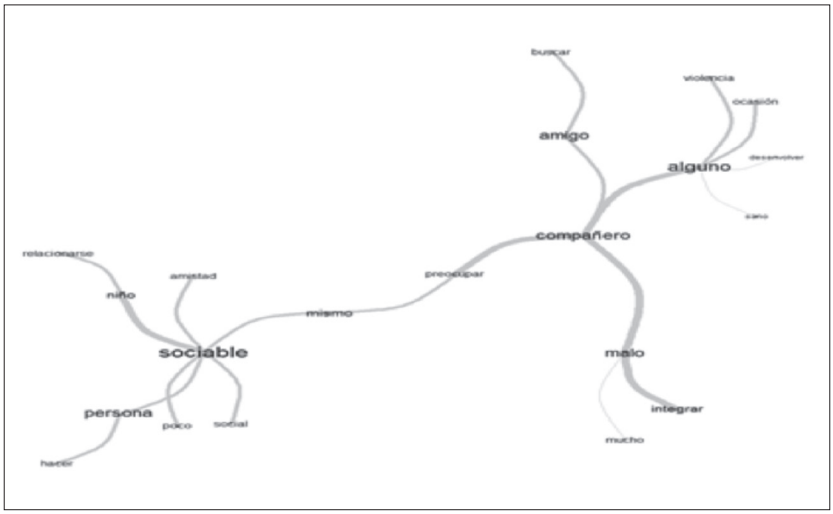
"Que pudiera verse influenciado por malas amistades, al no tener metas o retos por lograr"

(S 43).

"Que llegue a tener personas nocivas a su alrededor que busquen alejarlo de una vida tranquila, para llevarlo a malos hábitos"

Las respuestas de los padres podrían agruparse tal y como lo muestra el gráfico 2.

Gráfico 2. *Análisis de Similitud en el área social*



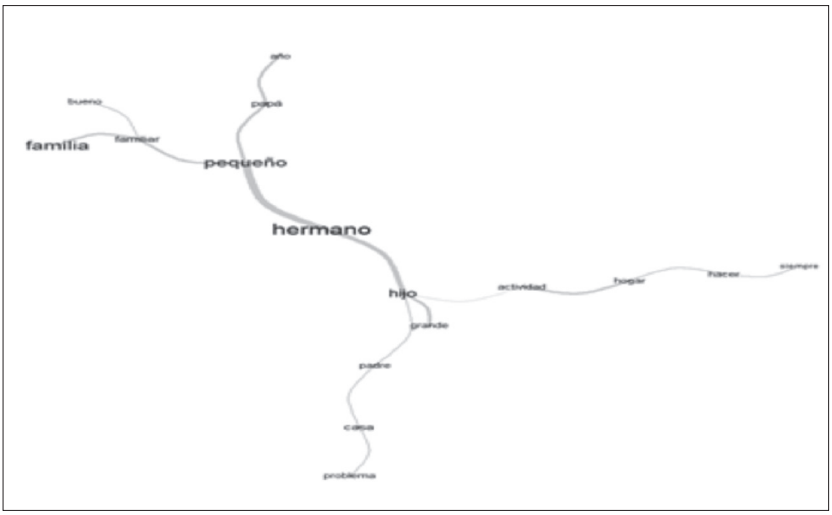
El gráfico muestra que los nodos de co-ocurrencia en el área "sociable" presentan asociaciones poco sociales, persona y relacionarse con otros niños, mientras que en el de "compañeros", amigo está vinculado con buscar y "alguno" con violencia y ocasión; los padres muestran preocupaciones en relación con la capacidad para socializar y los vínculos con sus compañeros y amigos debido a dificultades para integrarse.

Si bien la mayoría de los progenitores refiere no haber problemas en este aspecto, algunos mencionan que se preocupan de que no se pueda integrar con sus compañeros, que tenga pocos amigos o bien que se le pueda dificultar hacer amigos. He aquí algunos ejemplos: (S58) "convive con adultos y hace amigos", (S42) "Es muy sociable, su problema es que confía mucho en los demás y después de aprovechan de él", (S10) "Me preocupa que no sea bien aceptado con sus nuevos compañeros".

Ilustración 3. *Preocupaciones en el área familiar*

En el gráfico 3 se observa que los *subcorpus* en el área familiar con mayor frecuencia es la palabra hermano, mientras que las secundarias fueron familia, pequeño, hijo, familiar y papá.

Gráfico 3. *Análisis de Similitud en el área familiar*



Como se observa en el dendograma, en la dinámica familiar los padres refieren preocupación primaria respecto al "hermano pequeño" y el "papá", mientras que la secundaria tiene una relación con "hijo", "grande", "casa" y "hogar".

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio corroboran los hallazgos encontrados en otras investigaciones al referir las preocupaciones que resultan primordiales en los padres de hijos adolescentes (e.g., Flores et al., 2018).

En primer lugar, se pone de manifiesto que las principales preocupaciones de los progenitores que suelen estar asociadas al área académica son el aprendizaje, seguido del desarrollo de las potencialidades y el talento.

El siguiente bloque que inquieta a los padres radica en las posibles dificultades de adaptación social a las que se puede enfrentar este alumnado,

como el trato con los compañeros, el establecimiento de vínculos afectivos con amigos y demás personas que le rodean.

Le sigue el bloque correspondiente al área familiar, en donde sobresale de manera significativa el concepto "hermanos", lo cual viene a constatar lo propuesto por Pérez, Domínguez y López (2006), quienes reconocen a las relaciones entre hermanos como parte de las repercusiones presentes en la vida familiar del superdotado.

Por un lado, los resultados de este trabajo avalan la necesidad de que el alumnado con altas capacidades pueda beneficiarse de programas de enriquecimiento extracurricular que contribuyan a la atención de sus necesidades educativas especiales, por ejemplo, el programa Sensatez, Inteligencia, Creatividad y Optimismo – SICO (Elices, Palazuelo, & Del Caño, 2013); Proyecto de Inteligencia de Harvard (Megía, 2008); Inteligencia y Talento, educación secundaria (Campillo, Carmona, Fernández, & Muñoz-Rejas, 2011), por mencionar algunos.

Asimismo, la realización de este estudio hace más patente la necesidad de que los progenitores puedan valerse de recursos que contribuyan a la mejora de sus funciones parentales, un claro ejemplo de ello son los programas de escuela para padres (Leijten, Overbeek, & Janssens, 2012; Wessels, 2012), pues se ha constatado que la participación activa de los progenitores en estos incrementa los resultados positivos dentro del núcleo familiar (Powell, 2005).

Referencias Bibliográficas

Alonso, J., & Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales.* Argentina: Bonum.

Campillo, M. D., Carmona, C., & Muñoz-Reja, H. (2011). *Educación y Talento. Educación Secundaria. 14-16 años.* España: Mad.

Carreras, L., Castiglione, F., & Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales: la asignatura pendiente.* Barcelona: Horsori.

Elices, J. A., Palazuelo, M. M., & Del Caño, M. (2013). *Cuaderno de Trabajo para alumnos con Altas Capacidades Intelectuales.* España: Editorial CEPE.

Flores, J. F., Valadez, M. D., Borges, A., & Betancourt, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo, 47,* 115-122.

Higueras-Rodríguez, L., & Fernández, J. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, *7*, 149-163.

Koshy, V., Smith, C., & Brown, J. (2017). Parenting "gifted and talented children in urban areas:Parents voices. *Gifted Education International, 33*(1), 3-17.

Leijten, P., Overbeek, G., & Janssens, J. (2012). Effectiveness of a parent training program in (pre)adolescence: Evidence from a randomized controlled trial. *Journal of Adolescence, 35,* 833-842.

Manzano, A., & Arranz, E. (2008). Contexto familiar, superdotación, talento y altas. *Centro Universitario de Psicología de la Familia.* Universitat de Barcelona.

Megía, M. (2008). *Proyecto de Inteligencia Harvard. Serie I. Fundamentos del razonamiento. Material de Apoyo para el alumno E.S.O (12-16 años).* España: CEPE.

Moon, S., & Thomas, V. (2002). Family Therapy whit gifted and talented adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, *14*(2), 107-113.

Olivia, F. (2006). *Relaciones familiares y desarrollo adolescente.* Anuario de Psicología. Murcia.

Pérez, L., Domínguez, P., & López, C. (2006). La influencia familiar en el desarrollo de la superdotación. En L. Pérez (Ed.), *Alumnos con capacidad superior* (pp.373-391). España: Editorial Síntesis.

Powell, D. R. (2005). Searches for What Works in Parenting Interventions. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.), *Monographs in parenting. Parenting: An ecological perspective* (pp. 343-373). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Silverman L. K., & Golon, A. S. (2008). Clinical practice with Gifted families. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in children* (pp.199- 222). Boston: Springer, MA.

Steinberg, L., & Silk, J. S. (2012). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Volume 1: Children and parenting* (pp. 103-134). New York: Psychology Press.

Steinberg, L. (2014). *Adolescence* (10th ed.). New York: McGraw-Hill.

Wessels, I. (2012). *Parenting programmes in South Africa: Investigating de- sign and evaluation practices* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Humanities, University of Cape Town, South Africa.

edições anteriores

Sobredotação
Vol.12 / 2011

Sobredotação
Vol. 13 / 2012/2013

Sobredotação
Vol. 14 / 2014/15

Sobredotação
Vol. 15 / 2016/17

1998
2018
anos
ANEIS
associação nacional
estudo e intervenção na
sobredotação

www.aneis.org