

RSEUS

REVISTA SUDAMERICANA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

Año VI | Número 6 | Montevideo, 2018

Educación comparada e internacional

ARTÍCULOS

THE THREE-RING CONCEPTION OF GIFTEDNESS: A DEVELOPMENTAL APPROACH FOR PROMOTING CREATIVE PRODUCTIVITY IN YOUNG PEOPLE (Bilingüe con traducción de la Mag. Karen Bendelman)
Joseph S. Renzulli, PhD; Sally M. Reis, PhD

ENRIQUECIMIENTO TIPO III: EXPERIENCIAS URUGUAYAS EN LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN
Mag. Karen Bendelman; Dra. (c) Natalia Colino; Mag. Leticia Arbelo

FATORES QUE INFLUENCIAM NA DINÂMICA DE FAMÍLIAS DE SUPERDOTADOS
Mag. Sheila Perla Maria de Andrade; Dra. Jane Farias Chagas-Ferreira

PRODUÇÃO ACADÊMICA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA?
Mag. Deizi Domingues da Rocha; Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS EM PROFESSORES DE ALUNOS SUPERDOTADOS
Mag. Marina Marques Porto Ribeiro; Dra. Denise de Souza Fleith

O QUE PENSAM ESTUDANTES TALENTOSOS SOBRE A MENTORIA DE SEU POTENCIAL?
Dra. (c) Janete Tonete Suárez; Dra. Solange Muglia Wechsler

INCLUSÃO EDUCACIONAL: ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CARAMBÉ-PARANÁ/BRASIL
Mag. Simone Miranda dos Santos Svierkoski

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE ESSA INTERVENÇÃO
Dra. Nara Joyce Wellausen Vieira

INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE ENTRE ALUNOS BILÍNGUES E MONOLÍNGUES
Thairone Emanuel Andriola Campos; Dra. Angela M. Rodrigues Virgolim

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE NIÑOS Y JÓVENES CON ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES
Dra. María Alicia Zavala Berbena; Gabriela de la Torre García

CONVOCATORIA/ CALL FOR PAPERS



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UDE
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA

CONSEJO EDITORIAL**Alexsandro dos Santos Machado**

Universidade Federal de Pernambuco
Recife, PE, Brasil

Andréia Jaqueline Devalle Rech

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, RS, Brasil

Angela Virgolim

Universidade de Brasília
Brasília, DF, Brasil

Denise de Souza Fleith

Universidade de Brasília
Brasília, DF, Brasil

Jane Farias Chagas - Ferreira

Universidade de Brasília
Brasília, DF, Brasil

Karen Bendelman

Miembro del Board de la California Association for
the Gifted
California, CA, EUA

Leandra Costa da Costa

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, RS, Brasil

Luis Ernesto Gutiérrez López

Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima, Perú

María Caridad García Cepero

Pontificia Universidad Javeriana de Colombia
Bogotá, Colombia

María Alicia Zavala Bervena

Universidad de La Salle Bajío
León, México

Marina Marques Porto-Ribeiro

Universidad Católica del Uruguay
Montevideo, Uruguay

Nara Joyce Wellausen Vieira

Universidad Federal de Santa María
Santa Maria, RS, Brasil

Paula Irueste

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti

UNINTER, Curitiba
Curitiba, PR, Brasil

Solange Wechsler

Pontificia Universidade Católica de Campinas
Campinas, SP, Brasil

Tatiane Negrini

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, RS, Brasil

COMITÉ CIENTÍFICO**Andréia Jaqueline Devalle Rech**

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, RS, Brasil

Ângela Virgolim

Universidade de Brasília
Brasília, DF, Brasil

Beatriz Checchia

Instituto Universitario Escuela Argentina de la Em-
presa
Buenos Aires, CF, Argentina

Claudio Rama

Universidad de la Empresa
Montevideo, Uruguay

Denise de Souza Fleith

Universidade de Brasília
Brasília, DF, Brasil

Denise Maria de Matos Pereira Lima

Secretaria da Educação do Estado de Paraná
Curitiba, PR, Brasil

Jane Farias Chagas - Ferreira

Universidade de Brasília
Brasília, DF, Brasil

Karen Bendelman

Miembro del Board de la California Association for
the Gifted
California, CA, EUA

Luis Ernesto Gutiérrez López

Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima, Perú

María Alicia Zavala Bervena

Universidad de La Salle Bajío
León, México

Marina Márques Porto-Ribeiro

Universidad Católica del Uruguay
Montevideo, Uruguay

Martha Beatriz Peluffo

Universidad de la Empresa
Montevideo, Uruguay

Miguel Chacón

Universidade Estadual de São Paulo
Marília, SP, Brasil

Nara Joyce Wellausen Vieira

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, RS, Brasil

Paula Irueste

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Sergio Meresman

Instituto Interamericano de Discapacidad y Educa-
ción Inclusiva
Montevideo, Uruguay

Sheyla Blumen

Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima, Perú

Solange Muglia Wechsler

Pontificia Universidade Católica de Campinas
Campinas, SP, Brasil

Vera Borges de Sá

Universidade Católica de Pernambuco
Recife, PE, Brasil

EDITORIA

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA

Prof. Dr. (HC) Jorge Abuchalja (Presidente)

Cr. Roberto Brezzo (Rector)

Mag. Raúl Correa (Director Académico)

REVISTA INDIZADA POR:

Latindex

Timbó

**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de la Empresa**

Soriano 959

Montevideo – Uruguay

Tel. (598) 2900.2442 – Interno 103

E-mail: revistaseducacion@ude.edu.uy

Institución editorial: Universidad de la Empresa

Producción editorial: GRUPO MAGRO EDITORES

Abayubá 2694 Ap. 101

Tel. 099 419 050

E-mail: info@grupomagro.com

www.grupomagro.com

Montevideo - Uruguay

Editor: Fernando Díaz

Diseño: Patricia Carretto

Colaboradora: Graciela Boces

Contenido

EDITORIAL. Por un lugar al sol. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera 5

ARTÍCULOS

THE THREE-RING CONCEPTION OF GIFTEDNESS: A DEVELOPMENTAL APPROACH FOR PROMOTING CREATIVE PRODUCTIVITY IN YOUNG PEOPLE (Bilingüe con traducción de la Mag. Karen Bendelman)
Joseph S. Renzulli, PhD; Sally M. Reis, PhD 11

ENRIQUECIMIENTO TIPO III: EXPERIENCIAS URUGUAYAS EN LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN
Mag. Karen Bendelman; Dra. (c) Natalia Colino; Mag. Leticia Arbelo 39

FATORES QUE INFLUENCIAM NA DINÂMICA DE FAMÍLIAS DE SUPERDOTADOS
Mag. Sheila Perla Maria de Andrade; Dra. Jane Farias Chagas-Ferreira 57

PRODUÇÃO ACADÊMICA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA?
Mag. Deizi Domingues da Rocha; Dra. Susana Graciela Pérez Barrera 67

| 3

CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS EM PROFESSORES DE ALUNOS SUPERDOTADOS
Mag. Marina Marques Porto Ribeiro; Dra. Denise de Souza Fleith 83

O QUE PENSAM ESTUDANTES TALENTOSOS SOBRE A MENTORIA DE SEU POTENCIAL?
Dra. Janete (c) Tonete Suárez; Dra. Solange Muglia Wechsler 93

INCLUSÃO EDUCACIONAL: ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CARAMBÉI-PARANÁ/BRASIL
Mag. Simone Miranda dos Santos Sviercovsky 103

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE ESSA INTERVENÇÃO
Dra. Nara Joyce Wellausen Vieira 113

INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE ENTRE ALUNOS BILÍNGUES E MONOLÍNGUES
Thairone Emanuel Andriola Campos; Dra. Angela M. Rodrigues Virgolim 123

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE NIÑOS Y JÓVENES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES
Dra. María Alicia Zavala Berbena; Gabriela de la Torre García 135

CONVOCATORIA/ CALL FOR PAPERS 143

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES 145

EDITORIAL

Por un lugar al sol

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera¹

“Quien no sabe lo que busca no entiende lo que encuentra”

Claude Bernard (1813-1878)

La frase de Bernard es muy aplicable al tema que aborda esta edición de la Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad.

Infelizmente, las personas con AH/SD continúan invisibles en los hogares, en las escuelas, en las empresas y en las políticas públicas de varios países de la región.

Cuando niños, siguen siendo expulsos de los centros educativos, incomprendidos, sufriendo bullying o diagnosticados equivocadamente y medicamentados. Cuando crecen, el desconocimiento o el conocimiento parcializado también los excluye y hasta los enferma por la omisión que los ha acompañado durante toda su vida.

Sus padres, que también sufren el desconocimiento y la falta de respuestas educativas, buscan desesperados un lugar donde puedan ser entendidos, apoyados y orientados. | 5

Y la universidad, como órgano generador de preguntas, de conocimiento y de respuestas tiene papel fundamental en este panorama.

Por lo tanto, escribir este editorial es un enorme placer, porque estamos colaborando para esta transformación.

En primer lugar, porque es la primera revista completamente dedicada al tema de Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD) en Uruguay, donde la producción científica en este campo es extremadamente pequeña y por eso ya es motivo de gran orgullo.

En segundo lugar, porque reúne artículos de algunas de las más destacadas autoridades en el tema en Sudamérica, encabezadas por una de las mayores referencias del mundo, el Profesor Dr. Joseph Renzulli.

En tercer lugar, porque viene como importante aporte científico para la inauguración del primer Curso de Especialización en Educación Inclusiva para Estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación, que será ofrecido en el 2019 por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa, a cargo del Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación (GIAHSD) y que ha sido seleccionado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación en la Convocatoria 2018 de Financiación para la visita de científicos y tecnólogos del exterior.

En este número que fue arbitrado por doctores y especialistas en el tema nacionales e internacionales en la modalidad de arbitraje doble ciego, varios expertos han cooperado con sus excelentes artículos.

A todo esto, la producción de alto nivel que aquí se presenta se suma a los insumos que han traído al GIAHSD las intensas actividades del 2018, como el Taller de Padres, la identificación de niños, adolescentes

¹ Post-doctora en Educación (UFSM), doctora y magíster en Educación (PUCRS), Responsable por la Unidad de Investigación y Líder del Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación de la Facultad de Ciencias de la Educación (UDE). Miembro del SNI. Investigadora becada Fulbright. sperezbarrera@ude.edu.uy

y adultos con Altas Habilidades/Superdotación, el apoyo a docentes y centros educativos, la orientación técnica, el relevamiento de estudiantes de AH/SD en Argentina, Brasil y Uruguay que sigue en curso y la creación de su primer semillero que el año próximo comenzará a enamorar nuevos investigadores.

Por todo eso, nos congratulamos en presentar la sexta edición de la Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad que también pretende inaugurar su nueva periodicidad semestral en el panorama académico y científico de nuestro país.

En este número, hemos contado con la colaboración de científicos emblemáticos del campo de Altas Habilidades/Superdotación que, desde Brasil, Estados Unidos, México y Uruguay nos han regalado sus contribuciones en diversas áreas de este tema.

El Profesor **Dr. Joseph Renzulli** y la Profesora **Dra. Sally Reis**, que no necesitan presentaciones, nos envían desde la NEAG School of Education de la Universidad de Connecticut (EUA) el artículo **“The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Approach for Promoting Creative Productivity in Young People”**, que publicamos en su versión original y también traducido al español por la **Mag. Karen Bendelman**, a quien también agradecemos esta colaboración. Los autores describen primorosamente la ya famosa concepción sobre superdotación de los Tres Anillos y sus componentes, las características de quienes presentan ese comportamiento, la necesaria correlación entre la identificación y la atención educativa a estos estudiantes y el Modelo de Enriquecimiento para toda la escuela.

La **Mag. Karen Bendelman**, miembro del Board de California Association for the Gifted (EUA), conjuntamente con la **Dra. (c) Natalia Colino** de la Universidad de la República (Uruguay) y la **Mag. Leticia Arbelo**, por la Universidad Iberoamericana Internacional, México, nos escriben el artículo **“Enriquecimiento tipo III: experiencias uruguayas en la atención de estudiantes con altas habilidades/superdotación”**. En él analizan cómo los docentes que participaron en un curso realizado en el Ministerio de Educación y Cultura por la Maestra Shirley Siri y la Mag. Bendelman, pusieron en práctica actividades de “Enriquecimiento Tipo III” (Renzulli & Reis, 1997) y los cambios generados en la actitud de los estudiantes a partir de la incorporación de estas experiencias en el aula.

6 | **“Fatores que influenciam na dinâmica de famílias de superdotados”** es el título del artículo escrito por la **Dra. Jane Farias Chagas-Ferreira** y la **Mag. Sheila Perla Maria de Andrade** de la Universidade de Brasília (Brasil), en el que presentan una revisión de literatura no sistemática que describe las influencias de los procesos de identificación, la precocidad, el asincronismo y las características individuales y socioemocionales de superdotados en la dinámica y relaciones familiares.

En el artículo titulado **“Produção acadêmica de altas habilidades/superdotação: o que dizem os periódicos da educação física?”**, la **Mag. Deizi Domíngues da Rocha**, de la Universidade Comunitária de Chapecó (Brasil), y la **Dra. Susana Graciela Pérez Barrera**, de la Universidad de la Empresa (Uruguay) realizan un estudio bibliográfico de la producción académica relacionada a Altas Habilidades/Superdotación en los 21 periódicos científicos brasileños del área de Educación Física con mejor clasificación en el registro Qualis de CAPES publicados entre 2004 y 2015.

La **Dra. Denise de Souza Fleith**, de la Universidade de Brasília (Brasil), y la **Mag. Marina Marques Porto-Ribeiro**, de la Universidad Católica del Uruguay, nos brindan el artículo **“Características deseáveis em professores de alunos superdotados”**, una revisión de literatura sobre las características deseables en docentes de estudiantes superdotados, en el que discuten la parcela de importancia que tienen los atributos cognitivos, la creatividad, los atributos personales y sociales y la formación profesional de los docentes encargados de educar estudiantes con AH/SD.

La **Dra (c) Janete Tonete Suárez** y la **Dra. Solange Wechsler** de la Pontificia Universidade Católica de Campinas (Brasil) nos presentan el artículo que lleva como título **“Mentoría de estudiantes talentosos”**, un estudio que analiza la percepción de 25 estudiantes de 8 y 9º años de primaria identificados por sus docentes como personas con AH/SD sobre la importancia de un programa de mentoría para desarrollar sus talentos.

La **Mag. Simone Miranda dos Santos Sviercovsky** de la Universidad de la Empresa (Uruguay) nos ofrece el artículo **“Inclusão Educacional: Alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Especial de Carambéi, Paraná, Brasil”**, resultado de un estudio de caso que tuvo como objetivo analizar la implementación de la inclusión escolar de estudiantes con AH/SD de 5º y 9º año de dos escuelas públicas de Carambéi.

El artículo que lleva como título **“O atendimento educacional especializado para os estudantes com altas habilidades/superdotação: reflexões sobre essa intervenção”** de autoría de la **Dra. Nara Joyce Wellausen Vieira**, de la Universidade Federal de Santa Maria (Brasil), es producto de una investigación bibliográfica sobre la atención educativa especializada a estudiantes con AH/SD en aula o en la sala de recursos multifuncional, modalidad adoptada en el sistema educativo brasileño.

La **Dra. Ângela Virgolim** y el **Lic. Thairone Emanuel Andriola Campos** de la Universidade de Brasília (Brasil) son los autores del artículo titulado **“inteligência e criatividade entre alunos bilíngues e monolíngues”**, en el que investigan la relación entre creatividad e inteligencia entre 24 alumnos adultos bilingües y monolingües de una institución pública de enseñanza superior que participan en un curso de lengua inglesa.

Finalmente, la **Dra. María Alicia Zavala Berbena**, Directora de investigación de la Universidad De La Salle Bajío (México), y **Gabriela de la Torre García**, directora del Programa Adopta un Talento (PAUTA), hospedado en el Instituto de Ciencias Nucleares de la Universidad Nacional Autónoma de México, nos ofrecen el artículo cuyo título es **“Estrategias pedagógicas para la enseñanza de niños y jóvenes con altas capacidades intelectuales”**, que enfoca a la descripción de estrategias pedagógicas para dar atención educativa a niños y jóvenes con altas capacidades intelectuales en un contexto escolar, ya sea como parte de un programa de enriquecimiento de aula o en ambientes educativos agrupados y exclusivos para alumnos sobresalientes.

Nos enorgullece contar con la colaboración desinteresada de todos estos colegas y a ellos les agradecemos la posibilidad de brindarles a nuestros lectores nuevas miradas sobre un tema tan complejo y tan apasionante como este.

ARTÍCULOS

THE THREE-RING CONCEPTION OF GIFTEDNESS: A DEVELOPMENTAL APPROACH FOR PROMOTING CREATIVE PRODUCTIVITY IN YOUNG PEOPLE

LA CONCEPCIÓN DE LOS TRES ANILLOS: UN ENFOQUE DE DESARROLLO PARA PROMOVER LA PRODUCTIVIDAD CREATIVA DE LOS ESTUDIANTES

(Traducción de Karen Bendelman, 2018)

Joseph S. Renzulli, PhD¹

Sally M. Reis, PhD²

RESUMEN

El presente trabajo pretende introducir en detalle la Concepción de los Tres anillos desarrollada por su mismo autor (Renzulli, 1978), así como también ahondar en el sistema de identificación y los servicios ofrecidos para estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación. Los autores se proponen dar una recorrida por 40 años de investigaciones en el área, explicitando los componentes de su definición y las preguntas más frecuentes que en las últimas décadas han surgido respecto a ésta. A su vez explicitan las herramientas que se utilizan y las personas involucradas en la identificación del "Talent Pool", así como también el Modelo de Enriquecimiento Escolar (por sus siglas en inglés, SEM), sus componentes y las ventajas de su utilización en las instituciones educativas. Por último los autores introducen recientes aportes acerca de cómo los estudiantes pueden utilizar sus dones de forma socialmente constructiva, abordando las relaciones entre las características personales "co-cognitivas" y el papel que estas características juegan en el desarrollo del "capital social".

Palabras clave: Altas Habilidades/Superdotación, Concepción de los tres anillos, Modelo de Enriquecimiento Escolar.

ABSTRACT

This paper aims to present in detail the Three Ring Conception of Giftedness developed by its author (Renzulli, 1978), as well as the identification system and the services offered to students with High Skills/Giftedness. The authors are presenting a summary of 40 years of research in the area, explaining the components of their definition and the most frequently asked questions related to the definition. At the same time they explain the tools used and the people involved in the identification of the "Talent Pool", as well as the Schoolwide Enrichment Model (SEM), its components and the advantages of its use in educational institutions. Finally, the authors introduce recent contributions about how students can use their gifts in a socially constructive way, addressing the relationships between the "co-cognitive" personal characteristics and the role these characteristics play in the development of "social capital".

Key words: High Ability/Giftedness, Three Ring Conception of Giftedness, Schoolwide Enrichment Model.

¹ University of Connecticut Board of Trustees Distinguished Professor, Raymond and Lynn Neag Professor of Gifted Education and Talent Development. joseph.renzulli@uconn.edu

² Vice Provost for Academic Affairs, Letitia Neag Morgan Chair in Educational Psychology, University of Connecticut. sally.reis@uconn.edu

The term “gifted” means that one is exceptional at something and we prefer to use “gifted” as an adjective (e.g., he or she is a gifted pianist, writer, etc.), rather than a noun “the gifted” or a direct object (she is gifted). And we also prefer to talk about gifted (adjective) behaviors rather than using giftedness to represent a state of being. The study of gifts and talents and the ways in which one’s abilities interact with and are affected by environment, personality, educational opportunities, family support, and life experiences has fascinated us for several decades. As we consider both our scholarly and school-based experiences in developing programs and identification systems for high potential youth, as well as our knowledge base about how giftedness can be developed in children and young people, several common themes emerge in our work about talent development and giftedness. We begin with a discussion of the most important themes underlying the Three-Ring Conception of Giftedness.

Giftedness is Developmental

12 | Over three decades ago, we summarized research suggesting that giftedness existed or could be developed in certain people, at certain times, and under certain circumstances (Renzulli, 1978; 1986). The Three-Ring Conception of Giftedness argues stingently against considering giftedness as a trait such as eye color or something that a child either possesses or does not possess at any given point in his or her development. We believe we can not and should not define giftedness or identify gifted individuals, especially children at a young age, as if there is a golden chromosome that enables them to be identified when the right set of assessment tools are used.

Giftedness is Multidimensional

Few, if any, researchers or theorists who have studied intelligence or intellectual giftedness believe that giftedness is unidimensional. Major theorists who study giftedness generally acknowledge that it is multidimensional, as Gardner (1983; 1999), Renzulli (1986; 2005), and Sternberg (1996) agree that we must look beyond the traditional early notions that intellectual giftedness can be equated with one high score on an assessment such as an IQ test. A variety of multiple conceptions of intellectual giftedness have been posited by many research-

El término “superdotado” significa que uno es excepcional en algo y preferimos usar “superdotado” como un adjetivo (ej: ella/el es un pianista superdotado, escritor. etc.), antes que como sustantivo “el superdotado” o como un objeto directo (el/ella es superdotado/a). Y también preferimos hablar de comportamientos superdotados (adjetivo) antes que utilizar superdotación para representar un estado de ser. El estudio de las habilidades y talentos y las maneras en que las habilidades de uno interactúan con y son afectadas por el ambiente, personalidad, oportunidades educativas, soporte familiar, y experiencias de vida nos ha fascinado por muchas décadas. Al considerar tanto nuestras experiencias académicas como escolares en el desarrollo de programas y sistemas de identificación para jóvenes con altas habilidades, así como nuestro conocimiento sobre cómo se puede desarrollar la superdotación en niños y jóvenes, surgen temas comunes en nuestro trabajo sobre el desarrollo del talento y la superdotación. Comenzaremos con una discusión de los temas más importantes que subyacen a la Concepción de los Tres Anillos.

La Superdotación está en desarrollo

Hace más de tres décadas, resumimos la investigación que sugería que la superdotación existía o podía desarrollarse en ciertas personas, en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias (Renzulli, 1978; 1986). La Concepción de Tres Anillos se opone de manera contundente a considerar la superdotación como un rasgo como el color de los ojos o algo que un niño posee o no posee en cualquier momento de su desarrollo. Creemos que no podemos y no debemos definir la superdotación o identificar a las personas superdotadas, especialmente a niños en edad temprana, como si hubiera un cromosoma dorado que permitiera que fueran identificados cuando se utilizan las herramientas correctas de evaluación.

La Superdotación es multidimensional

Pocos, si es que hay alguno, investigadores o teóricos que hayan estudiado inteligencia o superdotación intelectual creen que la superdotación es unidimensional. Los principales teóricos que estudian la superdotación generalmente reconocen que es multidimensional, como Gardner (1983; 1999), Renzulli (1986; 2005) y Sternberg (1996) coinciden en que debemos ver más allá de las nociones tradicionales que la superdotación intelectual puede equipararse con una puntaje alto en una evaluación, como una prueba de cociente intelectual. Varios investigadores han propuesto una variedad de concepciones de superdotación intelec-

ers ranging from general, broad, and overarching characterizations to more specific definitions of giftedness identified by *specific* actions, products, or abilities within certain domains (Sternberg & Davidson, 2005). This research, conducted over the last few decades, supports a broader conception of giftedness, including combinations of multiple qualities, in addition to intellectual potential. Our multi-dimensional conception also includes non-intellectual traits such as task commitment and creativity.

Diverse Patterns of Giftedness Occur

Underlying the definition of giftedness that we synthesize in this chapter is the notion that those labeled as high potential or intellectually gifted are a diverse and heterogeneous group with differing cognitive profiles, learning disabilities, attention deficits, personalities, learning styles and preferences, and interests. They may or may not achieve at high levels in school, demonstrate asynchronous (uneven) development, cognitive and/or academic strengths and weaknesses, and learning disabilities (Reis, Neu, & McGuire, 1997). Some experience severe or periodic underachievement in school (Reis & McCoach, 2000) supporting the notion that differing patterns of giftedness exist and change over time.

Distinctions Exist Between Academic and Creative Productive Giftedness

The Three-Ring Conception of Giftedness (Renzulli, 1978; 1986; 2005) includes three clusters of traits contributing to creative productive giftedness, based on research and work that has emerged over the last few decades. We have consistently discussed the differences between high intellectual ability or potential, sometimes called high achieving or schoolhouse giftedness and high creative ability or potential which we refer to as creative productive giftedness. Both types are important, but the Three-Ring Conception focuses on creative productive giftedness. Schoolhouse or high-level academic giftedness enables individuals to excel in educational pursuits, earn high grades and achieve high levels of academic success in school settings. Those who fall into this category generally score well on more traditional achievement or cognitive assessments and perform well in school; they become doctors, lawyers, engineers, educators and fill important professional roles and niches in our society.

Creative productive giftedness, on the other hand, is manifested by individuals who tend to be

tual, que van desde caracterizaciones generales y amplias generales hasta definiciones más específicas de superdotación identificadas por acciones específicas, productos o habilidades específicas dentro de ciertas áreas (Sternberg y Davidson, 2005). Esta investigación, realizada en las últimas décadas, respalda una concepción más amplia de superdotación, que incluye combinaciones de cualidades múltiples, además del potencial intelectual. Nuestra concepción multidimensional también incluye rasgos no intelectuales como el compromiso con la tarea y la creatividad.

Diversos patrones de Superdotación

Detrás de la definición de superdotación que sintetizamos en este artículo está la noción que aquellos etiquetados como de alto potencial o superdotados intelectualmente son un grupo diverso y heterogéneo con diferentes perfiles cognitivos, discapacidades de aprendizaje, déficit de atención, personalidades, estilos de aprendizaje y preferencias e intereses. Pueden o no alcanzar altos niveles en la escuela, demuestran un desarrollo asincrónico (desigual), fortalezas y debilidades cognitivas y/o académicas y discapacidades de aprendizaje (Reis, Neu y McGuire, 1997). Algunos experimentan un severo o periódico bajo rendimiento en la escuela (Reis y McCoach, 2000) apoyando la idea que existen diferentes patrones de superdotación y cambian con el tiempo.

Distinciones existentes entre Superdotación Académica y Productivo-creativa

La concepción de los tres anillos (Renzulli, 1978; 1986; 2005) incluye tres grupos de rasgos que contribuyen a la superdotación productivo-creativa, basada en investigación y trabajo que ha surgido en las últimas décadas. Constantemente hemos discutido las diferencias entre la alta capacidad intelectual o el potencial, a veces llamado de alto rendimiento o superdotación académica y una alta capacidad creativa o potencial que refiere a la superdotación productivo-creativa. Ambos tipos son importantes, pero la Concepción de los Tres Anillos se focaliza en la superdotación productivo-creativa. La superdotación académica le permite a los individuos sobresalir en actividades educativas, obtener calificaciones altas y lograr altos niveles de éxito académico en el ambiente escolar. Aquellos dentro de esta categoría generalmente obtienen buenas calificaciones en evaluaciones cognitivas más tradicionales y tienen un buen desempeño en la escuela; se convierten en médicos, abogados, ingenieros, educadores y ocupan importantes puestos profesionales y nichos en nuestra sociedad.

La superdotación productivo-creativa, por otro lado, se manifiesta por individuos que tienden a ser

producers (rather than consumers) of knowledge. In other words, creative productive giftedness describes the work of those whom society recognizes as highly creative through their contributions and advancements to knowledge, art, and culture. Our fascination revolves around what enables some individuals to use their intellectual, motivational, and creative assets and talents to produce outstanding manifestations of achievement and creative productivity, while others with similar or perhaps even greater potential fail to do so. In other words, what causes gifts to develop in individuals such as Thomas Edison, Rachel Carson, Langston Hughes, or Isadora Duncan, while other persons with equal potentials and educational advantages fail to create and produce creative and important work?

Culture, Gender, and Environment Influence Giftedness

Conceptions of giftedness imply different meanings for different people, and discussions about the meanings of these conceptions are definitively influenced by the culture, environment, and the context in which gifts emerge and are developed, as well as the values associated with the individual's types and expressions of gifts and talents. Not surprisingly, within different cultures, contexts, and environments, the outcomes of intellectual giftedness vary. Cultural influences negatively or positively affect the choices and products associated with one's potentials. Gender also has an impact on giftedness as little doubt exists that the professional, scholarly, and even creative accomplishments of gifted males in many cultures far surpass those of similarly talented women (Reis, 1998).

A Conception of Giftedness Must Be Consistent With Related Identification and Programming

To best support effective implementation of gifted programming, internal consistency and congruence must exist among the conception of giftedness adopted by a school or agency, the criteria and procedures used to identify students, and the goals and types of activities offered in the gifted program. Links must exist between a broad range of services and teaching practices that are specifically designed to develop a variety of talents in young people. Another critical consideration is the firm belief, regarding defining and identifying students, that we should label the services rather than the students, en-

productores (en lugar de consumidores) de conocimiento. En otras palabras, la superdotación productivo-creativa describe el trabajo de aquellos a quienes la sociedad reconoce como altamente creativos a través de sus contribuciones y avances en áreas del conocimiento, el arte y la cultura. Nuestra fascinación gira en torno a lo que permite a algunas personas usar sus talentos intelectuales, motivacionales y creativos para producir manifestaciones sobresalientes de logros y productividad creativa, mientras que otras con potencial similar o incluso mayor no lo logran. En otras palabras, ¿qué hace que los dones se desarrollen en personas como Thomas Edison, Rachel Carson, Langston Hughes o Isadora Duncan, mientras que otras personas con los mismos potenciales y ventajas educativas no logran crear y producir un trabajo creativo e importante?

Cultura, género, y ambiente influyen la superdotación

Las concepciones de superdotación tienen diferentes significados para distintas personas, y discusiones sobre los significados de estas concepciones están definitivamente influenciadas por la cultura, el entorno y el contexto en el que surgen y se desarrollan los dones, así como la valoración asociada con los diferentes tipos de expresiones individuales de los dones y los talentos. Como es de esperar en las diferentes culturas, contextos y entornos, los resultados de la superdotación intelectual varían. Las influencias culturales afectan positiva o negativamente las elecciones y los productos asociados con el potencial de cada uno. El género también tiene un impacto en la superdotación, ya que hay pocas dudas que los logros profesionales, académicos e incluso creativos de varones superdotados en muchas culturas superan a las mujeres con talentos similares (Reis, 1998).

La concepción de superdotación tiene que ser consistente con la identificación y los programas que se ofrezcan

Para apoyar la implementación efectiva de los programas para atender chicos superdotados, debe existir consistencia interna y congruencia entre la concepción de superdotación adoptada por una escuela o agencia, los criterios y procedimientos utilizados para identificar a los estudiantes, y las metas y tipos de actividades ofrecidas en el programa para atender chicos con altas habilidades. Deben existir vínculos entre la gama de servicios y prácticas de enseñanza diseñadas específicamente para desarrollar una variedad de talentos en los jóvenes. Otra consideración es la creencia, respecto a definir e identificar a los estudiantes, que debemos etiquetar los servicios en lu-

abling educators, psychologists, and parents to document specific strengths and use this information to make decisions about the types of activities and the levels of challenge that should be made available.

To understand the importance of the internally consistency, the identification and programming system designed to accompany the Three-Ring Conception is briefly summarized in this chapter. To recognize potential in students with undiscovered gifts and talents and provide opportunities to develop these talents is a goal of the Schoolwide Enrichment Model (SEM; Renzulli & Reis, 1985; 1997; 2014).

The continuum of school-based special services suggested in the SEM enables and supports the identification of students who can benefit from services that recognize both academic and creative-productive giftedness. In other words, we suggest the labeling services, not students, in this approach to develop creative productive giftedness.

The Three-Ring Conception of Giftedness

The Three-Ring Conception of Giftedness (Renzulli, 1978; 1986; 2005) (Figure 1) was purposefully designed as the definition of giftedness that accompanies the SEM programming model that we developed to nurture both the academic/high achieving and creative-productive types of giftedness (Renzulli & Reis, 1994; 1997; 2014). Both types of giftedness are important; they often interact, and both should be developed in high potential youth who participate in special gifted and talented programs.

gar de los estudiantes, permitiendo a los educadores, psicólogos y padres documentar fortalezas específicas y utilizar esta información para tomar decisiones sobre los tipos de actividades y los niveles de desafío que deberían estar disponibles.

Para comprender la importancia de la consistencia interna, la identificación y el sistema de programas designados para acompañar la concepción de los tres anillos es resumido brevemente en este artículo. Reconocer el potencial en estudiantes con dones y talentos aún sin descubrir y proporcionar oportunidades para desarrollar estos talentos es un objetivo del Modelo de Enriquecimiento Escolar (SEM; Renzulli & Reis, 1985; 1997; 2014).

La continuidad de los servicios especiales en la escuela sugeridos en el Modelo de Enriquecimiento Escolar (SEM) permite y respalda la identificación de los estudiantes que pueden beneficiarse de los servicios que reconoce la superdotación académica y productivo-creativa. En otras palabras, sugerimos en este enfoque etiquetar los programas, no a los estudiantes, para desarrollar la superdotación productivo-creativa.

La concepción de los tres anillos

La concepción de los tres anillos (Renzulli, 1978; 1986; 2005) (Figura 1) fue diseñada con el propósito de ser la definición de superdotación que acompaña el modelo de programas del SEM que desarrollamos para estimular la superdotación académica y la productivo-creativa (Renzulli & Reis, 1994; 1997; 2014). Ambos tipos de superdotación son importantes; usualmente interactúan, y ambos deberían ser desarrollados en estudiantes con alto potencial que participan en programas especiales para superdotados y talentosos.

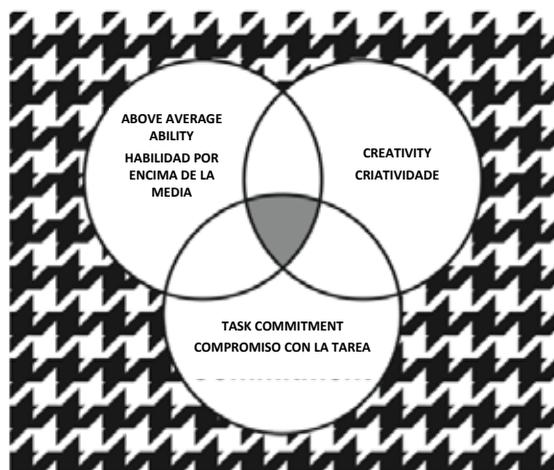


Figura 1: The Three-Ring Conception of Giftedness (La concepción de superdotación de los Tres Anillos)

The SEM programming and identification model, discussed briefly in this chapter, is supported by decades of research (Reis & Renzulli, 2003; Renzulli & Reis, 1997), as are the clusters of ability that describe highly intelligent, creative/productive individuals. This research has consistently demonstrated that although no single criterion can be used to determine giftedness, persons who have achieved recognition because of their unique accomplishments and creative contributions possess a relatively well-defined set of three interlocking clusters of traits (Reis, 2005; Renzulli, 1978; 1986; 1988; 1999; 2002; 2005). These clusters include above average (not necessarily superior) ability, task commitment, and creativity. No single cluster "makes giftedness," but rather, it is the interaction, represented by the shaded portion in Figure 1, that has shown to be the necessary ingredient for creative/productive accomplishment (Renzulli, 1978; 1986; 2006). It is essential to understand that each cluster plays an important role in contributing to the display of gifted behaviors. Identification procedures in schools often over-emphasize superior cognitive abilities at the expense of the other two clusters of traits. Comprehensive reviews of the research underlying these clusters have, over time, provided updated pertinent research supporting this definition but each cluster is synthesized in the sections that follow (Renzulli, 1978; 1986; 1988; 1999; 2002; 2005).

El modelo de programación e identificación de SEM, discutido brevemente en este artículo, está respaldado por décadas de investigación (Reis y Renzulli, 2003; Renzulli y Reis, 1997), así como los agrupamientos de habilidades que describen individuos altamente inteligentes y creativo/productivo. Esta investigación ha demostrado consistentemente que, aunque no se puede usar un único criterio para determinar la superdotación, las personas que han logrado reconocimiento debido a sus logros únicos y contribuciones creativas poseen un conjunto relativamente bien definido de tres grupos de rasgos entrelazados (Reis, 2005; Renzulli, 1978, 1986, 1988, 1999, 2002, 2005). Estos grupos incluyen habilidades por encima de la media (no necesariamente superiores), compromiso con la tarea y creatividad. Ningún grupo único "hace la superdotación", sino que es la interacción, representada por los anillos en la Figura 1, la que ha demostrado ser el ingrediente necesario para los logros creativos/productivos (Renzulli, 1978; 1986; 2006). Es esencial comprender que cada anillo juega un papel importante en la manifestación de los comportamientos superdotados. Los procedimientos de identificación en las instituciones educativas a menudo ponen demasiado énfasis en las habilidades cognitivas por encima de los otros dos grupos de rasgos. Las revisiones exhaustivas de la investigación subyacente a estos grupos han proporcionado, con el tiempo, investigaciones pertinentes y actualizadas que respaldan esta definición, pero cada anillo se sintetiza en las siguientes secciones (Renzulli, 1978, 1986, 1988, 1999, 2002, 2005).

16 |

Above Average Ability

Above average ability includes both general and specific ability. *General Ability* includes the capacity to process information, integrate experiences that result in appropriate and adaptive responses in new situations, and engage in abstract thinking in areas such as verbal and numerical reasoning, spatial relations, memory, and word fluency. General abilities are most often measured by tests of general aptitude or intelligence and are broadly applicable to a variety of traditional learning situations. *General ability* can be applied across all domains (e.g., general intelligence) or broad domains (e.g., general verbal ability applied to several dimensions of the language arts). This ability includes the capacity to process information, integrate experiences that result in appropriate and adaptive responses to new situations, and the capacity to engage in abstract thinking. Examples of general ability are verbal and numerical reasoning, spatial relations, memory, and word fluency, that can usually be measured by tests of general aptitude or intelligence, and are broadly applicable to a variety of traditional learning situations. Research support for the concept of the

Habilidad por encima de la media

La habilidad por encima de la media incluye tanto la habilidad general como la específica. La habilidad general incluye la capacidad de procesar información, integrar experiencias que resultan en respuestas apropiadas y adaptadas a nuevas situaciones, y participar en pensamiento abstracto en áreas tales como el razonamiento verbal y numérico, las relaciones espaciales, la memoria y la fluidez de palabras. Las habilidades generales se miden con mayor frecuencia mediante pruebas de aptitud general o inteligencia y son ampliamente aplicables a una variedad de situaciones de aprendizaje tradicionales. La *habilidad general* se puede aplicar en todos los dominios (por ejemplo, inteligencia general) o en dominios amplios (por ejemplo, habilidad verbal generalizada aplicada a varias dimensiones del lenguaje). Las investigaciones que apoyan el concepto de habilidad por encima de la media se han discutido en síntesis de investigaciones previas (Renzulli, 1978, 1986, 1988, 1992, 1999, 2005), pero también se encuentra en el voluminoso trabajo de Sternberg (1988); la Teoría de la Inteligencia Triarquica de Sternberg (1988) incluye la inteligencia analítica, definida como la evaluación,

Above Average Ability cluster has been discussed in previous research syntheses (Renzulli, 1978; 1986; 1988; 1992; 1999; 2005) but is also found in Sternberg's voluminous work (1988; 1996). Sternberg's Triarchic Theory of Intelligence (1988) includes analytical intelligence, defined as evaluation, comparison and contrast of information, precisely the type of intelligence typically considered in traditional academic settings. Practical intelligence, the second component of the Triarchic theory involves the application of an individual's abilities to the types of problems one encounters in daily life by adapting to, shaping and selecting the environment. Sternberg (2000) has asserted that practical intelligence is a better predictor of successful academic and occupational outcome in life than standard IQ tests and other cognitive tests. Sternberg's third dimension of the Triarchic, creative intelligence also provides research support for that cluster in the Three-Ring Conception.

Specific Ability is the capacity to acquire knowledge and skill or the ability to perform in one or more activities of a specialized kind and within a restricted range, defined as the ways human beings express themselves in real life, authentic situations. Examples of specific abilities include areas such as biology, ballet, mathematics, musical composition, sculpture, and photography. Each specific ability can further subdivide into more specific areas (e.g., portrait photography, astrophotography, photo journalism, etc.). Certain specific abilities, in certain areas such as mathematics and chemistry, have a strong relationship with general ability and, therefore, some indication of potential in these areas can be determined from tests of general aptitude and intelligence. Some specific abilities can be measured by achievement tests and tests of specific aptitude, but other specific abilities, however, are not easily measured by standardized types of tests. Examples include leadership, fine arts abilities, "street smarts," and planning and decision making abilities that must be evaluated in different ways. Assessment of some specific abilities can only occur by highly skilled observers using specific types of performance assessment methods.

In the Three-Ring Conception of Giftedness, the *above average ability cluster* includes both general and specific abilities. Above average ability is an upper range of potential within any given area, and although it is difficult to assign numerical values to specific areas of ability, we define above average ability individuals as those who are capable of high level performance or the potential for performance. This potential is usually representative of the top quintile of any given area of human endeavor, or in other words, individuals who are generally capable

comparación y contraste de la información, precisamente el tipo de inteligencia que normalmente se considera en los entornos académicos tradicionales. La inteligencia práctica, el segundo componente de la teoría Triárquica implica la aplicación de las capacidades de un individuo a los tipos de problemas que uno encuentra en la vida cotidiana al adaptarse, formar y seleccionar el entorno. Sternberg (2000) ha afirmado que la inteligencia práctica es un mejor predictor de resultados académicos y laborales exitosos en la vida que las pruebas estándar de CI y otras pruebas cognitivas. La tercera dimensión de Sternberg de su teoría, la inteligencia creativa, también muestra apoyo de investigaciones como la que soporta la Concepción de los Tres Anillos.

La habilidad específica es la capacidad de adquirir conocimientos y habilidades o la capacidad de realizar en una o más actividades especializadas y dentro de un rango restringido, definido como las formas en que los seres humanos se expresan en situaciones reales de la vida cotidiana. Algunos ejemplos de habilidades específicas incluyen áreas como biología, ballet, matemáticas, composición musical, escultura y fotografía. Cada habilidad específica puede subdividirse a su vez en áreas más específicas (por ejemplo, fotografía de retrato, astrophotografía, periodismo fotográfico, etc.). Ciertas habilidades específicas, en ciertas áreas como la matemática y la química, tienen una fuerte relación con las habilidades generales y, por lo tanto, algunos indicadores de potencial en estas áreas se pueden determinar a partir de pruebas de aptitud general e inteligencia. Algunas habilidades específicas se pueden medir mediante pruebas de rendimiento y pruebas de aptitud específica, pero otras habilidades específicas, sin embargo, no se pueden medir fácilmente mediante pruebas estandarizadas. Ejemplos incluyen liderazgo, habilidades en bellas artes, "inteligencia callejera" y habilidades de planificación y toma de decisiones que deben evaluarse de diferentes maneras. La evaluación de algunas habilidades específicas solo puede ocurrir mediante personas observadoras altamente calificadas que utilicen tipos específicos de métodos de evaluación del desempeño.

En la Concepción de Tres Anillos, el anillo de habilidades por encima de la media incluye ambas habilidades: generales y específicas. La habilidad por encima de la media es un rango superior de potencial dentro de cualquier área dada, y aunque es difícil asignar valores numéricos a áreas específicas de habilidad, definimos individuos con habilidades por encima de la media como aquellos que son capaces de un alto nivel de desempeño o potencial de rendimiento. Este potencial es usualmente representativo del quintil superior de cualquier área humana, o en otras palabras, individuos que generalmente son

of graduating from competitive four year colleges, universities, or conservatories.

Task Commitment

The second cluster of traits consistently exhibited by creative productive persons is a refined or focused form of motivation, which Renzulli (1978) termed task commitment over three decades ago and which has more recently gained attention in Duckworth's theory of "grit" (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007). Whereas motivation is usually defined in terms of a general energizing process that triggers responses, task commitment represents focused motivation that is brought to bear upon a particular problem (task) or specific performance area. The terms that are most frequently used to describe task commitment are perseverance, endurance, hard work, dedicated practice, self-confidence, and a belief in one's ability to carry out important work. In addition to perceptiveness and a better capacity to identify significant problems, research on persons of high levels of accomplishment has consistently shown that a special fascination for and involvement with content that is of high interest is of critical importance in the talent development process (Renzulli, 1978; 1986; 2005). The young people studied by Bloom and Sosniak (1981), one of the most well-regarded studies of sustained talent development, for example, displayed early evidence of task commitment, as the participants they studied spent as much time developing their talent as their average peer spent watching television every week.

Research support for including task commitment in a definition of giftedness has increased in recent years. From popular maxims and autobiographical accounts to research about the role of effort and sustained interest (Duckworth et al., 2007; Dweck, 2006; Tough, 2013), task commitment, as well as focus and effort, have emerged as necessary traits employed by successful individuals who can immerse themselves totally in a specific problem or area for an extended period of time. Indeed, grit is defined as the tendency to sustain interest in and effort toward very long-term goals (Duckworth et al., 2007).

Renzulli's earlier research (1978; 1986; 2005) on persons with high levels of creative productive behavior consistently reinforces their high levels of task commitment. Non-intellectual factors, especially those related to task commitment, have been found to play an important role in the cluster of traits that characterize highly pro-

capaces de graduarse de universidades competitivas de cuatro años, o conservatorios.

Compromiso con la tarea

El segundo grupo de rasgos exhibidos consistentemente por personas productivo-creativas es una forma de motivación refinada o enfocada, que Renzulli (1978) denominó compromiso con la tarea hace más de tres décadas y que recientemente ha ganado atención en la teoría de Duckworth de "grit" (Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly, 2007). Mientras que la motivación generalmente se define en términos de un proceso de activación general que desencadena respuestas, el compromiso con la tarea representa una motivación enfocada que se aplica a un problema (tarea) particular o área de actuación específica. Los términos que se usan con mayor frecuencia para describir el compromiso con la tarea son la perseverancia, el trabajo duro, la dedicación, la confianza en uno mismo y la creencia en la capacidad de uno para llevar a cabo un trabajo importante. Además de la perceptividad y una mejor capacidad para identificar problemas importantes, la investigación sobre personas con altos niveles de logros ha demostrado consistentemente que una especial fascinación e involucramiento y participación con contenido que es de gran interés, es de importancia crítica en el proceso de desarrollo del talento (Renzulli, 1978, 1986, 2005). Los jóvenes estudiados por Bloom y Sosniak (1981), uno de los estudios más respetados del desarrollo del talento, por ejemplo, mostraron evidencia temprana de compromiso con la tarea, ya que los participantes que estudiaron pasaron tanto tiempo desarrollando su talento comparado con el promedio, que sus compañeros pasaban viendo televisión cada semana.

El apoyo de investigación para incluir el compromiso con la tarea en una definición de superdotación ha aumentado en los últimos años. Desde relatos autobiográficos hasta investigaciones sobre el papel del esfuerzo y el interés sostenido (Duckworth et al., 2007; Dweck, 2006; Tough, 2013), el compromiso con la tarea, así como el enfoque y el esfuerzo, han surgido como rasgos necesarios utilizados por personas exitosas que pueden sumergirse totalmente en un problema o área específica durante un período de tiempo prolongado. De hecho, "grit" se define como la tendencia a mantener el interés y el esfuerzo hacia objetivos a muy largo plazo (Duckworth et al., 2007).

La investigación anterior de Renzulli (1978, 1986, 2005) sobre personas con altos niveles de comportamiento productivo-creativo refuerza consistentemente sus altos niveles de compromiso con la tarea. Se ha descubierto que los factores no intelectuales, especialmente los relacionados con el compromiso con la tarea, desempeñan un papel importante en

ductive people. Although this second cluster of traits is not as easily and objectively identifiable as general cognitive abilities, these traits are a major contributor to the development of gifted behaviors.

Creativity

The third cluster of traits necessary for the development of skills leading to creative productivity includes factors usually characterized under the general heading of “creativity.” Kaufman and Beghetto (2009) suggested that there have been more than 10,000 papers written about creativity in the last decade or so, across diverse areas of psychology, so summarizing research on this increasingly complex area is challenging. Several researchers, including Kaufman and Beghetto (2009), suggest that current creativity research follows one of two trends, either focusing on eminence and creative genius, usually labeled as *Big-C* creativity. The second trend, describes a second line of research known as everyday creativity (Richards, 1990), and includes the creative work or activities of students or children, often called *little-c* creativity. Our work on the Three-Ring Conception of Giftedness has led us to understand that the “little c” opportunities that are a core part of the SEM can inspire students to pursue the Big-C creativity that may emerge in the years that follow. Longitudinal research suggests that this is the case. Hébert (1993) found that the creative projects of school-aged students had an impact on their post-secondary decisions and plans. He also found that the high creative opportunities in elementary and middle SEM programs encouraged students to seek creative outlets in high school. Students who experienced high levels of creative productivity, especially those who completed sustained creative projects based on their interests, maintained these interests and aspirations during college. One student we recently interviewed, for example, who had graduated from college as an aspiring writer explained that the high levels of creative enjoyment and engagement that she experienced in the enrichment program led her to seek similar opportunities in her college and future work. Delcourt (1993), in another longitudinal study of participants in SEM programs, learned that student creative productivity, as manifested in performances and product development, was predicted by earlier high levels of creative/productive behaviors in elementary and middle school. In another recent longitudinal study, students participating in SEM pro-

el conjunto de rasgos que caracterizan a las personas altamente productivas. Aunque este segundo conjunto de rasgos no es tan fácil y objetivamente identificable como las capacidades cognitivas generales, estos rasgos son grandes contribuyentes en el desarrollo de comportamientos superdotados.

Creatividad

El tercer grupo de rasgos necesarios para el desarrollo de habilidades que conducen a la productividad creativa incluye factores generalmente caracterizados bajo el título general de “creatividad”. Kaufman y Beghetto (2009) sugirieron que se han escrito más de 10.000 artículos sobre creatividad en la última década más o menos, en diversas áreas de psicología, por lo que resumir la investigación en esta área, cada vez más compleja, es un desafío. Varios investigadores, incluidos Kaufman y Beghetto (2009), sugieren que la investigación actual de la creatividad sigue una de dos tendencias, ya sea enfocándose en la eminencia y el genio creativo, generalmente etiquetada como creatividad “gran-C”. La segunda tendencia, describe una segunda línea de investigación conocida como creatividad cotidiana (Richards, 1990), e incluye el trabajo creativo o actividades de estudiantes o niños, a menudo llamado creatividad “pequeña-c”. Nuestro trabajo en la concepción de los tres anillos nos ha llevado a comprender que las oportunidades “pequeñas c” son una parte central del SEM y pueden inspirar a los estudiantes a perseguir la creatividad “gran-C” que puede surgir en los años siguientes. Investigaciones longitudinales lo muestran. Hébert (1993) encontró que los proyectos creativos de los estudiantes en edad escolar tuvieron un impacto en sus decisiones y planes posteriores a la secundaria. También descubrió que las grandes oportunidades creativas en los programas de SEM de primaria y secundaria alentaban a los estudiantes a buscar salidas creativas en la escuela secundaria. Los estudiantes que experimentaron altos niveles de productividad creativa, especialmente aquellos que completaron proyectos creativos sostenidos basados en sus intereses, mantuvieron estos intereses y aspiraciones durante la universidad. Una estudiante que entrevistamos recientemente, por ejemplo, que se había graduado de la universidad como aspirante a escritora explicó que los altos niveles de disfrute creativo y participación que experimentó en el programa de enriquecimiento la llevaron a buscar oportunidades similares en la universidad y en el trabajo futuro. Delcourt (1993), en otro estudio longitudinal de participantes en programas SEM, aprendió que la productividad creativa de los estudiantes, manifestada en las actuaciones y el desarrollo de productos, fue anticipada por los altos niveles anteriores de conductas productivo-creativas en la escuela primaria y secundaria. En otro estudio longitudinal reciente, los estudiantes

grams maintained strong interests over time and were still involved in creative-productive work during and after graduation from college (Westberg, 2010).

Traits associated with creativity in the Three-Ring Conception of Giftedness include novelty, curiosity, originality, ingenuity, flow (Beghetto and Kaufman, 2007; Csikszentmihalyi, 1996), and a willingness to challenge convention and tradition. The SEM provides opportunities for students to experience various types of creativity, in three types of enrichment experiences. The belief that creativity is developmental is inherent in the Three-Ring Conception of Giftedness, and is shared by other creativity researchers, as well including Runco (2004), Sternberg and Lubart (1995), and Cohen (1989). Another compatible approach to the creativity cluster in the Three-Ring Conception is Amabile's (1993; 1996) componential model of creativity, in which she argued that three variables were needed for creativity to occur: domain-relevant skills, creativity-relevant skills, and task motivation. Each of Amabile's three components is necessary for creativity in and of itself, according to her research, similar to the findings relating to the interaction of the three clusters in the Three-Ring Conception.

20 |

Creativity is an essential component of the highest levels of creative productive giftedness. Gifted scientists have emerged throughout history, but the scientists whose work we revere, whose names have remained recognizable in scholarly communities and among the general public, are those scientists who used their creativity to envision, analyze, and ultimately help resolve scientific questions in new, original ways. We believe that creativity can be both encouraged and developed by students' experiences with their teachers, parents, and mentors who help nourish creativity in the face of the too-often experienced boredom that high potential students experience in school (Reis & McCoach, 2000). And because the occurrence of Big C is rare, we remain fascinated by whether we can increase the likelihood that it can occur more often in students who participate in consistently planned enrichment opportunities.

It is difficult to measure creativity as challenges exist in establishing relationships between creativity assessments, tests, and later creative lifetime accomplishments. Some research exists about school-based experiences that have increased creativity and had an impact on later creative productivity (Delcourt, 1993; Hébert, 1993; Westberg, 2010). Although case studies do not represent the type of hard data that is the contemporary vogue in research and evaluation, when examining a different "brand" of learning, we must be open to equally

que participaron en los programas SEM mantuvieron fuertes intereses a través del tiempo y todavía estaban involucrados en el trabajo creativo-productivo durante y después de su graduación de la universidad (Westberg, 2010).

Los rasgos asociados con la creatividad en la Concepción de los Tres Anillos incluyen la novedad, la curiosidad, la originalidad, el ingenio (Beghetto y Kaufman, 2007; Csikszentmihalyi, 1996) y la voluntad de desafiar lo convencional y tradicional. El SEM ofrece oportunidades para que los estudiantes experimenten varios tipos de creatividad, en tres tipos de experiencias de enriquecimiento. La creencia que la creatividad se desarrolla es inherente a la Concepción de los Tres Anillos, y es compartida por otros investigadores de creatividad, como Runco (2004), Sternberg y Lubart (1995) y Cohen (1989). Otro enfoque compatible con el anillo de la creatividad en la Concepción de los Tres Anillos es el modelo componencial de la creatividad de Amabile (1993; 1996), en el cual se argumenta que se necesitan tres variables para que la creatividad ocurra: habilidades en un área, habilidades para la creatividad y motivación con la tarea. Cada uno de los tres componentes de Amabile es necesario para la creatividad en sí misma, de acuerdo con su investigación, similar a los hallazgos relacionados con la interacción de los tres grupos de rasgos en la Concepción de los Tres Anillos.

La creatividad es un componente esencial de los más altos niveles de superdotación productivo-creativo. Científicos superdotados han surgido a lo largo de la historia, pero los científicos cuyo trabajo reverenciamos, cuyos nombres han permanecido reconocibles en las comunidades académicas y entre el público en general, son aquellos científicos que usaron su creatividad para visualizar, analizar y finalmente ayudar a resolver preguntas científicas en formas originales. Creemos que la creatividad puede ser fomentada y desarrollada por las experiencias de los estudiantes con sus maestros, padres y mentores que ayudan a alimentar la creatividad frente al aburrimiento experimentado con demasiada frecuencia en la escuela (Reis y McCoach, 2000). Y debido a que la ocurrencia de "gran C" es rara, seguimos fascinados por si podemos aumentar la probabilidad que ocurra con mayor frecuencia en los estudiantes que participan en oportunidades de enriquecimiento planificadas de forma sistemática.

Es difícil medir la creatividad ya que existen grandes desafíos para establecer relaciones entre la evaluación de la creatividad, las pruebas y los logros creativos posteriores. Existe cierta investigación sobre las experiencias escolares que han incrementado la creatividad y han tenido un impacto en la posterior productividad creativa (Delcourt, 1993; Hébert,

different brands or evaluation. Accordingly, we advocate increasing longitudinal case study research in the assessment of students' potential for future creativity with an analysis of the types of project-based work completed in school, and the effects of this work on future creative productivity.

Defining Gifted Behaviors

Although no single statement can effectively integrate the many ramifications of the research studies that underlies the Three-Ring Conception of Giftedness, our definition of gifted behavior attempts to summarize the major conclusions and generalizations resulting from extensive reviews of research (Renzulli, 1978; 1986; 2005).

Gifted behavior consists of behaviors that reflect an interaction among three basic clusters of human traits—above average ability, high levels of task commitment, and high levels of creativity. Individuals capable of developing gifted behavior are those possessing or capable of developing this composite set of traits and applying them to any potentially valuable area of human performance. Persons who manifest or are capable of developing an interaction among the three clusters require a wide variety of educational opportunities and services that are not ordinarily provided through regular instructional programs.

The three-ring representation of this definition (see Figure 1) portrays a summary of the major concepts and conclusions emanating from decades of our work. As is always the case with traits suggesting gifted behavior, an overlap exists among the general categories and specific traits. It is also important to point out that all of the traits need not be present in any given individual or situation to produce a display of gifted behaviors. It is for this reason the three-ring conception of giftedness emphasizes the interaction among the clusters rather than any single cluster. It is also for this reason that we believe gifted behaviors take place in certain people (not all people), at certain times (not all the time), under certain circumstances (not all circumstances), and within certain contexts or areas of study.

1993; Westberg, 2010). Nos inclinamos por aumentar la investigación longitudinal de casos de estudio en la evaluación del potencial de creatividad futura de los estudiantes con un análisis de los tipos de trabajo basado en proyectos realizados en la escuela y los efectos de este trabajo en la futura productividad creativa.

Definiendo comportamientos superdotados

Aunque no exista una única declaración que pueda integrar efectivamente las muchas ramificaciones de los estudios de investigación que subyacen a la Concepción de Tres Anillos, nuestra definición de conducta superdotada intenta resumir las principales conclusiones y generalizaciones resultantes de extensas revisiones de investigación (Renzulli, 1978; 1986; 2005).

El comportamiento superdotado consiste en comportamientos que reflejan una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos: capacidad por encima de la media, altos niveles de compromiso con la tarea y altos niveles de creatividad. Los individuos capaces de desarrollar un comportamiento superdotado son aquellos que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto compuesto de rasgos y aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa del desempeño humano. Las personas que manifiestan o son capaces de desarrollar una interacción entre los tres grupos requieren una amplia variedad de oportunidades educativas y servicios que normalmente no se proporcionan a través de programas en la escuela regular.

La representación de tres anillos de esta definición (ver Figura 1) muestra un resumen de los principales conceptos y conclusiones que emanan de décadas de nuestro trabajo. Como siempre sucede con los rasgos que sugieren un comportamiento superdotado, existe una superposición entre las categorías generales y los rasgos específicos. También es importante señalar que no es necesario que todos los rasgos estén presentes en un individuo o situación dada para producir una exhibición de comportamientos superdotados. Es por esta razón que la concepción de los tres anillos de la superdotación enfatiza la interacción entre los grupos de rasgos en lugar de un solo grupo. También es por esta razón que creemos que los comportamientos superdotados ocurren en ciertas personas (no en todas las personas), en ciertos momentos (no todo el tiempo), bajo ciertas circunstancias (no en todas las circunstancias), y dentro de ciertos contextos o áreas de estudio.

The Schoolwide Enrichment Model: Developing The Three Clusters

The Schoolwide Enrichment Triad Model (Renzulli & Reis, 1985; 1997) is a product of over three decades of research and field-testing. The SEM has been implemented in thousands of schools across the world, and extensive evaluations and research studies indicate the effectiveness of the model which Van Tassel-Baska and Brown (2007) called one of the mega-models in the field of gifted education. Previous research suggests that the model is effective at serving high potential students in a variety of educational settings and works well in schools that serve diverse ethnic and socioeconomic populations as well in other types of districts and school (Renzulli & Reis, 1997; 2003). The SEM provides enriched learning experiences and higher learning standards for all children through three goals; developing talents in all children, providing a broad range of advanced-level enrichment experiences for all students, and follow-up advanced learning for children based on interests and motivation. The SEM also emphasizes engagement and the use of enjoyable and challenging learning experiences that are constructed around students' interests, learning styles, and product styles.

22 | In the SEM, a Talent Pool of 15-20% of above-average ability/high-potential students is identified through a variety of measures, including achievement tests, teacher nominations, assessment of potential for creativity and task commitment, as well as alternative pathways of entrance (self-nomination, parent nomination, etc.). Students receive several kinds of services in an SEM school or a school using SEM as its enrichment or gifted program model. Each student creates a profile that identifies his/her unique strengths and talents. Teachers also identify patterns of student's interests, products, and learning styles. These methods are being used to both identify and create students' interests and to encourage students to develop and pursue these interests in various ways.

Curriculum compacting is also offered and provided to all eligible students. Compacting enables teachers to use a systematic approach to modify the regular curriculum by eliminating portions of previously mastered content when students show strengths in these areas (Reis, Burns, & Renzulli, 1992). Curriculum compacting is used by teachers to document the content areas students have mastered and substitute alternative work, often based on students' area of interest. This elimination or streamlining of cur-

El modelo de enriquecimiento para toda la escuela: desarrollando los tres grupos de rasgos

El modelo triárquico de enriquecimiento para toda la escuela (Renzulli & Reis, 1985, 1997) es producto de más de tres décadas de investigación y trabajo de campo. El SEM ha sido implementado en miles de escuelas en todo el mundo, y las extensas evaluaciones y estudios de investigación indican la efectividad del modelo que Van Tassel-Baska y Brown (2007) llamaron uno de los "megamodelos" en el campo de la educación para superdotados. Investigaciones anteriores sugieren que el modelo es eficaz para atender a estudiantes de alto potencial en una variedad de entornos educativos y funciona bien en escuelas que atienden a diversas poblaciones étnicas y socioeconómicas, así como en otros tipos de distritos y escuelas (Renzulli y Reis, 1997; 2003). El SEM proporciona experiencias de aprendizaje enriquecidas y estándares de aprendizaje superiores para todos los niños a través de tres objetivos; desarrollar talentos en todos los niños, proporcionar una amplia gama de experiencias de enriquecimiento a un nivel avanzado para todos los estudiantes, y seguimiento de aprendizaje avanzado para niños basado en los intereses y la motivación. El SEM también enfatiza el compromiso y el uso de experiencias de aprendizaje disfrutables y desafiantes que se construyen alrededor de los intereses de los estudiantes, estilos de aprendizaje y productos.

En el SEM, se identifica un "Talent Pool" del 15-20% de los estudiantes de habilidad/alto potencial por encima del promedio a través de una variedad de recursos, incluyendo pruebas de rendimiento, nominaciones de maestros, evaluación del potencial de creatividad y compromiso con la tarea, así como "campos alternativos" de ingreso (auto nominación, nominación de los padres, etc.). Los estudiantes reciben varios tipos de servicios en una escuela SEM o en una escuela que usa SEM como su modelo de enriquecimiento o programas especiales para superdotados. Cada alumno crea un perfil que identifica sus fortalezas y talentos únicos. Los maestros también identifican patrones de intereses, productos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Estos métodos se utilizan tanto para identificar como para crear los intereses de los estudiantes y para alentar a los estudiantes a desarrollar y perseguir estos intereses de diversas maneras.

La Compactación del Currículo también se ofrece e implementa a todos los estudiantes dentro de ese "pool". La compactación les permite a los maestros utilizar un enfoque sistemático para modificar el currículo regular al eliminar porciones de contenido previamente dominado cuando los estudiantes muestran fortalezas en esas áreas (Reis, Burns y Renzulli, 1992). La compactación curricular es utilizada por los do-

riculum enables students to avoid repetition of previously mastered work and guarantees mastery while simultaneously finding time for more appropriately challenging activities (Reis, Westberg, Kulikowich, & Purcell, 1998).

The Enrichment Triad Model

The Enrichment Triad Model (Renzulli, 1977) is the focus of educational programming in an SEM program and includes three distinct but inter-related types of enrichment. Type I Enrichment includes general exploratory experiences to expose students to exciting new topics, issues, and areas of knowledge, not ordinarily covered in the regular curriculum. Type I Enrichment is delivered by guest speakers, field trips, demonstrations, interest centers, and the use of audiovisual materials and technology (such as webinars and internet sites). Type II Enrichment includes instructional methods and materials purposefully designed to promote the development of thinking, feeling, research, communication, and methodological processes. Type II training, usually carried out both in classrooms and in enrichment programs, includes the development of creative thinking and problem solving, critical thinking, and affective processes; a variety of specific learning-how-to-learn skills; skills in the appropriate use of advanced-level reference materials; written, oral, and visual communication skills, and metacognitive skills in the use of technology. Type III Enrichment is the most advanced level of enrichment in the Triad Model. Although Types I and II Enrichment and curriculum compacting should be provided on a regular basis to talent pool students, the ability to pursue a Type III Enrichment project depends on a student's interests, motivation, and desire to complete an advanced level study. Type III Enrichment is defined as investigative activities and artistic productions in which the student assumes the role of a first-hand inquirer thinking, feeling, and doing like a practicing professional, even at a more junior level than adult professionals. Students involved in Type III enrichment pursue advanced or professional level work in an area of strong interest or passion as deeply as possible given the student's level of development and age. Students who develop Type III products write books, complete sophisticated science studies, develop political campaigns to save the environment, create new products and inventions, and a host of other high creative activities. Type III products take months and even

centes para documentar las áreas de contenido que los estudiantes han dominado y sustituir por trabajo alternativo, a menudo basado en el área de interés de los estudiantes. Esta eliminación de la currícula permite a los estudiantes evitar la repetición de un trabajo previamente dominado mientras simultáneamente encuentran tiempo para actividades más desafiantes (Reis, Westberg, Kulikowich y Purcell, 1998).

El Modelo de Triárquico de Enriquecimiento

El modelo triárquico de enriquecimiento (Renzulli, 1977) es el foco educativo de los programas en el SEM que incluye tres tipos de enriquecimiento distintos pero interrelacionados. El enriquecimiento de Tipo I incluye experiencias exploratorias generales para exponer a los estudiantes a temas y áreas de conocimiento nuevos que normalmente no están cubiertos en el plan de estudios regular. El enriquecimiento de Tipo I es llevado a cabo por invitados oradores, excursiones, demostraciones, centros de interés y el uso de materiales y tecnología audiovisuales (como seminarios en línea y sitios de Internet). El enriquecimiento de Tipo II incluye métodos y materiales de instrucción especialmente diseñados para promover el desarrollo de procesos de pensamiento, sentimiento, investigación, comunicación y metodología. El entrenamiento en este tipo de actividades de Tipo II, generalmente llevada a cabo tanto en las aulas como en los programas de enriquecimiento, incluye el desarrollo del pensamiento creativo y la resolución de problemas, el pensamiento crítico y los procesos afectivos; una variedad de habilidades específicas de aprender a aprender; habilidades en el uso apropiado de materiales de referencia a un nivel avanzado; habilidades de comunicación escrita, oral y visual, y habilidades meta cognitivas en el uso de la tecnología. El Enriquecimiento de Tipo III es el nivel de enriquecimiento más avanzado en el Modelo Triárquico. Aunque los Enriquecimientos de Tipos I y II y la compactación curricular deberían proporcionarse regularmente a los estudiantes dentro del "Talent Pool", la capacidad de realizar un proyecto de Enriquecimiento Tipo III depende de los intereses del estudiante, la motivación y el deseo de completar un estudio a nivel avanzado. El Enriquecimiento Tipo III se define como actividades de investigación y producciones artísticas en las que el estudiante asume el papel de investigador primario, pensando, sintiendo y actuando como un profesional del área, a un nivel más junior que los profesionales adultos. Los estudiantes que participan en el enriquecimiento de Tipo III realizan un trabajo avanzado o de nivel profesional en un área de gran interés o pasión tan profundamente como sea posible dado el nivel de desarrollo y la edad del estudiante. Los estudiantes que desarrollan productos de Tipo III escriben libros, completan sofisticados estudios de ciencias, desarrollan campañas políticas para

years to complete and are highly engaging and always in the areas of student interest.

Each type of enrichment is viewed as a component part of a holistic process that blends present or newly developed interests (Type I) and advanced level thinking and research skills (Type II) with application situations based on the modus operandi of the first-hand inquirer (Type III). Type III experiences involve students in high engagement activities that promote genuine enthusiasm for learning, and, as our research has shown, increase achievement (Reis & Renzulli, 2003; Renzulli & Reis, 1997). Although student engagement has been defined in many ways, we view it as the enthusiasm that students display when working on something that is of personal interest and that is pursued in an inductive and investigative mindset and approach to learning. It takes into account student learning styles and preferred modes of expression as well as interests and levels of knowledge in an area of study. It is through these highly engaging approaches that students are motivated to improve basic skills and bring their work to higher levels of quality and creativity. True engagement results from learning activities that challenge young people to "stretch" above their current comfort level, activities that are based on resources and methods of inquiry that are qualitatively different from excessive practice. Engagement occurs because these students have some choice in the area in which they will participate; they interact in a real-world goal oriented environment with other likeminded students interested in developing expertise in their chosen area, they use authentic problem solving, interpersonal, and creative strategies; they produce a product, service, or performance that is evidence of the level and quality of their work; and their work is brought to bear on one or more intended audiences other than, or at least in addition to the teacher (Renzulli & Reis, 1985; 1997; 2014). The engagement that results from these kinds of enrichment experiences, particularly Type III Enrichment, exemplifies the best way to approach learning to promote creativity and task commitment in the future. Our research and the research of our colleagues who have studied the Three-Ring Conception of Giftedness and the SEM has demonstrated that teaching students to think critically and creatively actually improves school-based achievement (Reis, Eckert, McCoach, Jacobs, Coyne, 2008; Reis, McCoach, Coyne, Schreiber, Eckert, Gubbins, 2007; Renzulli, 2008; Renzulli & Reis, 1997; 2003).

salvar el medio ambiente, crean nuevos productos e inventos, y una serie de otras actividades creativas. Los productos tipo III tardan meses e incluso años en completarse, son muy atractivos y siempre son en áreas de interés para el estudiante.

Cada tipo de enriquecimiento se considera parte integral de un proceso holístico que combina intereses actuales o recientemente desarrollados (Tipo I) y habilidades avanzadas de pensamiento e investigación (Tipo II) con la aplicación a situaciones basadas en el modus operandi de un investigador primario (Tipo III). Las experiencias de tipo III involucran a los estudiantes en actividades de alto compromiso que promueven un entusiasmo genuino por el aprendizaje y, como nuestra investigación ha demostrado, aumentan el rendimiento (Reis & Renzulli, 2003; Renzulli & Reis, 1997). Aunque el compromiso de los estudiantes se ha definido de muchas maneras, lo vemos como el entusiasmo que muestran los estudiantes cuando trabajan en algo que es de interés personal, con una mentalidad inductiva e investigativa y un enfoque de aprendizaje. Tiene en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los modos de expresión preferidos, así como los intereses y niveles de conocimiento en un área de estudio. Es a través de estos enfoques altamente atractivos que los estudiantes están motivados para mejorar las habilidades básicas y llevar su trabajo a niveles más altos de calidad y creatividad. Los verdaderos resultados de participación en las actividades de aprendizaje que desafían a los jóvenes por encima de su nivel de confort actual, son actividades que se basan en recursos y métodos de investigación que son cualitativamente diferentes a la práctica. El compromiso ocurre porque estos estudiantes tienen alguna opción en el área en la que participarán; interactúan en un entorno orientado hacia metas del mundo real con otros estudiantes con ideas afines, interesados en desarrollar experiencia en el área que elijan, utilizan estrategias auténticas de resolución de problemas, interpersonales y creativas; producen un producto, servicio o desempeño que evidencia el nivel y la calidad de su trabajo; y su trabajo se expone ante una o más audiencias previstas que no sean, solamente el maestro (Renzulli y Reis, 1985, 1997, 2014). El compromiso que resulta de este tipo de experiencias de enriquecimiento, particularmente el Enriquecimiento de Tipo III, ejemplifica la mejor manera de abordar el aprendizaje para promover la creatividad y el compromiso con la tarea en el futuro. Nuestra investigación y la investigación de nuestros colegas que han estudiado la concepción de los tres anillos y el SEM ha demostrado que enseñar a los alumnos a pensar de manera crítica y creativa en realidad mejora los logros escolares (Reis, Eckert, McCoach, Jacobs, Coyne, 2008; Reis, McCoach, Coyne, Schreiber, Eckert, Gubbins, 2007; Renzulli, 2008; Renzulli y Reis, 1997; 2003).

Identifying Students Using the Three-Ring Conception of Giftedness

How many students are identified in SEM schools or districts using the Three-Ring Conception of Giftedness is a decision based on the number of above average students to be identified in the district, the nature and extent of services provided in the regular curriculum, and the expanded range of services that can be made available to targeted students in a continuum of services that is a part of the SEM (e.g., Curriculum Compacting, Enrichment Clusters, Mentorship Programs for advanced students). Services such as Curriculum Compacting and investigative learning opportunities such as Enrichment Clusters in areas such as Robotics or the Arts, History Day Competition, Math League, and programs with Music, Art and Drama focus on a specific talent area and fall within the scope of a continuum of service. These types of opportunities reflect a total school talent development perspective, and are especially valuable for a student or small group that has a high degree of potential, but in particular areas of interest.

A team of school personnel including teacher(s) of the gifted, classroom teachers, administrators, and pupil personnel specialists (e.g., counselor, school psychologist, social worker) are responsible for Talent Pool identification using a multiple criteria approach, not by setting arbitrary cut-off points or adding up points from various instruments. Informed human judgment is crucial for the SEM identification system to develop diverse talent potentials in diverse segments of the school population; and to match students with services that place a premium on developing creative productivity rather than merely advanced lesson learning.

Academic performance based on current end-of-year grades and recent scores from district-wide achievement tests are the first two criteria used in forming the Talent Pool, with the use of **local norms** to enable us to identify the most promising students in *each* school and at *each* grade level who are the best candidates for SEM services. Students who score below the achievement score cut-off but who have demonstrated outstanding academic performance should also be considered eligible for SEM program services, as should high-scoring students with lower grades due to underachievement or personal or social difficulties. In addition to using test scores to identify the SEM Talent Pool, teacher nominations give students a chance when their high potential is not manifested in standardized tests. Teachers

Identificando estudiantes utilizando la Concepción de los Tres Anillos

El número de estudiantes identificados en las escuelas o distritos SEM que utilizan la Concepción de los Tres Anillos de la Superdotación es una decisión basada en la cantidad de estudiantes por encima del promedio que se identificarán en el distrito, la naturaleza y extensión de los servicios proporcionados en el plan de estudios regular y la ampliación de la gama de servicios que pueden ponerse a disposición de los estudiantes seleccionados de forma continua que es parte del SEM (por ejemplo, compactación del currículo, grupos de enriquecimiento, programas de mentoría para estudiantes avanzados). Servicios tales como compactación del currículo y oportunidades de aprendizaje de investigación tales como Enrichment Clusters en áreas como robótica o artes, competencias en historia, la liga matemática y programas con música, arte y drama se enfocan en un área de talento específico y caen dentro del alcance de un continuo de servicio. Este tipo de oportunidades reflejan una perspectiva de desarrollo de talento escolar total, y son especialmente valiosas para un estudiante o grupo pequeño que tiene un alto potencial, pero en áreas de interés particulares

Un equipo del personal escolar incluyendo maestros especiales, maestros de clase, secretarios escolares y personal especializado (por ejemplo, psicólogo escolar, trabajador social) son responsables de la identificación del "Talent Pool" utilizando un enfoque de criterio múltiple, no estableciendo ajustes arbitrarios. puntos de corte o suma de puntos de diversos instrumentos. El juicio humano es crucial para que el sistema de identificación SEM desarrolle diversos potenciales talentos en diferentes segmentos de la población escolar; y para que los estudiantes participen de los servicios que otorgan más importancia al desarrollo de la productividad creativa en lugar de simplemente un aprendizaje avanzado sobre un tema.

El rendimiento académico basado en las calificaciones actuales de fin de año y puntajes recientes en pruebas de rendimiento a nivel del distrito escolar son los dos primeros criterios utilizados para crear el "Talent Pool", con el uso de **normas locales** que nos permiten identificar a los estudiantes más prometedores en cada escuela y en cada grado, los mejores candidatos para los servicios de SEM. Los estudiantes que obtienen puntajes por debajo de lo esperado pero que han demostrado un rendimiento académico excepcional también deben considerarse elegibles para los servicios del programa SEM, al igual que los estudiantes que obtienen puntajes altos con calificaciones más bajas debido a bajo rendimiento o dificultades personales o sociales. Además de usar

can nominate students who display characteristics that are not easily determined by tests (e.g., high levels of creativity, task commitment, unusual interests, talents, or special areas of superior performance or potential). The instrument recommended for teacher ratings is the *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* (SRBCSS; Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg, 2002). These scales are the most thoroughly researched and widely used teacher-rating instrument in the world (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin, & Sytsma Reed, 2009). In most SEM programs, the selection committee decides to use the three main scales corresponding to the Three-Ring Conception of Giftedness (i.e., Learning, Motivation, and Creativity); however, additional scales are available for programs seeking ratings for special areas of talent or for nominating students who might be the best candidates for enrichment programs in areas such as problem solving or critical thinking. In such cases, one or a combination of the following SRBCSS scales might be used: Leadership, Reading, Mathematics, Science, Technology, Music, Art, Drama, Communication; Precision, Communication; Expressive, and Planning. Once again, local norms based on school and grade level ratings are used rather than state, regional, or national norms; and each scale is considered a categorical data point, meaning that the scores from the scales should never be added together or averaged.

In most schools using the SEM identification system, the majority of the Talent Pool will come from these two criteria. Alternate pathways are also used but are locally determined by individual schools, and pursued in varying degrees by individual school districts. Alternate pathways generally include parent nominations, peer nominations, self-nominations, specialized tests (e.g., creative writing, spatial or mechanical ability), product evaluations, or virtually any other procedure that might lead to consideration by a selection team, such as completion of outstanding products in a science fair or invention convention.

los resultados de las pruebas estandarizadas para identificar el "Talent Pool" para el SEM, las nominaciones de los maestros les dan una oportunidad a los estudiantes cuando su alto potencial no se manifiesta en las pruebas estandarizadas. Los docentes pueden nominar a estudiantes que muestren características que no se determinan fácilmente mediante pruebas (por ejemplo, altos niveles de creatividad, compromiso con la tarea, intereses inusuales, talentos o áreas especiales de rendimiento o potencial elevado). El instrumento recomendado para las nominaciones de los maestros son las Escalas para Indicar las Características Conductuales de los Estudiantes Destacados (SRBCSS, Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman y Westberg, 2002). Estas escalas son el instrumento de evaluación docente más ampliamente utilizado e investigado en el mundo (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin y Sytsma Reed, 2009). En la mayoría de los programas SEM, el comité de selección decide usar las tres escalas principales correspondientes a la Concepción de los Tres Anillos (es decir, Aprendizaje, Motivación y Creatividad); sin embargo, hay escalas adicionales disponibles para programas que buscan candidatos para áreas especiales de talento o para nominar a estudiantes que podrían ser los mejores candidatos para programas de enriquecimiento en áreas tales como resolución de problemas o pensamiento crítico. En tales casos, se puede usar una o una combinación de las siguientes escalas SRBCSS: Liderazgo, Lectura, Matemáticas, Ciencia, Tecnología, Música, Arte, Drama, Comunicación; Precisión, Comunicación; Expresión y Planificación. Se utilizan las normas locales basadas en las calificaciones de la escuela y el grado en lugar de las normas estatales, regionales o nacionales; y cada escala se considera un punto de dato categórico, lo que significa que los puntajes de las escalas nunca se deben sumar o promediar.

En la mayoría de las escuelas que usan el sistema de identificación SEM, la mayoría de los estudiantes del "Talent Pool" provendrá de estos dos criterios. También se utilizan los caminos alternativos, pero las instituciones las determinan de forma individual y los distritos escolares toman las decisiones según el grado. Los caminos alternativos generalmente incluyen nominaciones de los padres, nominaciones de pares, auto nominaciones, pruebas especializadas (por ejemplo, escritura creativa, capacidad espacial o mecánica), evaluaciones de productos o prácticamente cualquier otro procedimiento que pueda llevar a la consideración de un equipo de selección, como la finalización de productos originales y destacados en una feria de ciencia o convención donde se exponen inventos.

The Three-Ring Conception: Recurring Questions

Since the original publication of the three-ring conception of giftedness (Renzulli, 1978), questions have been raised about the overall conception and the interrelationships between and among the three rings. In this section, we discuss the most frequently asked questions to clarify concerns raised by persons who have expressed interests (both positive and negative) in this particular conception of giftedness.

Do Additional Clusters Exist Beyond the Original Three?

A frequent reaction to our work has been the suggestion that the three clusters of traits portrayed in the model do not adequately explain the development of gifted behaviors. An extensive examination of the research on human abilities has led to an interesting conclusion about this question, resulting in a modification of the original model. This modification is represented graphically by the houndstooth background on which the three rings are embedded (see Figure 1). Based on our experiences and research about the Three-Ring Conception of Giftedness (Renzulli, 1978; 1986; 2005), we believe that the interaction among the three rings is still the most important feature leading to the manifestation of gifted behaviors. Other factors contribute to the reasons that some persons display gifted behaviors at certain times and under certain circumstances. These factors have been grouped into the two traditional dimensions of personality and environment that influence the manifestation of gifted behaviors. Since the original conception was published in 1977, a houndstooth pattern was selected to convey the interactions between personality traits and environmental factors upon which the three-rings are embedded. When we consider the almost limitless number of combinations between and among the factors listed, it is easy to realize why so much debate occurs about how to define giftedness.

An analysis of the role that personality and environment play in the development of gifted behaviors is beyond the scope of this chapter, but it is important to note that school personnel who are charged with the responsibility of identifying and developing gifted behaviors cannot influence personality or home environment. Personality factors are, in most cases, genetically determined. Although educators play an important role in developing personal preferences or shaping or modifying some behaviors, they can

La concepción de los tres anillos: preguntas recurrentes

Desde la publicación original de la Concepción de los Tres Anillos (Renzulli, 1978), se han planteado preguntas sobre la concepción general y la interrelación entre los tres anillos. En esta sección, discutimos las preguntas más frecuentes para aclarar las preocupaciones planteadas por personas que han expresado interés (tanto positivos como negativos) en esta concepción particular de la superdotación.

¿Existen anillos adicionales más allá de los tres originales?

Una frecuente reacción a nuestro trabajo ha sido la sugerencia que los tres grupos de rasgos representados en el modelo no explican adecuadamente el desarrollo de comportamientos superdotados. Un examen exhaustivo de la investigación sobre habilidades humanas ha llevado a una conclusión interesante sobre esta pregunta, lo que resulta en una modificación del modelo original. Esta modificación está representada gráficamente por el fondo en el que están incrustados los tres anillos (ver Figura 1). Basándonos en nuestras experiencias e investigaciones sobre la Concepción de los Tres Anillos (Renzulli, 1978; 1986; 2005), creemos que la interacción entre los tres anillos sigue siendo la característica más importante que conduce a la manifestación de comportamientos superdotados. Otros factores contribuyen a las razones por las cuales algunas personas exhiben comportamientos superdotados en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias. Estos factores se han agrupado en las dos dimensiones tradicionales de personalidad y entorno que influyen en la manifestación de comportamientos superdotados. Desde que se publicó la concepción original en 1977, se seleccionó un patrón para transmitir las interacciones entre los rasgos de personalidad y los factores ambientales sobre los que están incrustados los tres anillos. Cuando consideramos el número casi ilimitado de combinaciones entre los factores enumerados, es fácil darse cuenta por qué ocurre tanto debate sobre cómo definir la superdotación.

Un análisis del papel que juegan la personalidad y el ambiente en el desarrollo de comportamientos superdotados va más allá del alcance de este artículo, pero es importante señalar que el personal escolar que tiene la responsabilidad de identificar y desarrollar comportamientos superdotados no puede influir en la personalidad o el ambiente en el hogar. Los factores de personalidad son, en la mayoría de los casos, genéticamente determinados. Aunque los educadores desempeñan un papel importante en el desarrollo de las preferencias personales o la configuración

not influence overall personality formation. Second, other factors such as socioeconomic status, parental personalities, and family position are chance factors that cannot be easily changed by educators. It is for these reasons that our efforts to develop talents and potentials, using the SEM applied to the three-ring conception, have focused on the three sets of clusters identified in the original model.

Certain aspects of the original three clusters also relate to chance factors, for it may be chance that enables a student to interact with a teacher that peaks and supports his or her creativity. Our research, however, has demonstrated that creativity and task commitment are in fact modifiable and can be influenced in a highly positive fashion by purposeful kinds of educational experiences (Baum, Hébert, & Renzulli, 1999). Our research has shown that both general and specific abilities can be positively enhanced influenced to varying degrees by enriched and purposely planned enrichment and acceleration experiences (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Gavin, Casa, Adelson, Carroll, & Sheffield, 2009; Gavin, Casa, Adelson, Carroll, Sheffield, & Spinelli, 2007; Reis et al., 2007; Reis et al., 2008).

o modificación de algunos comportamientos, no pueden influir en la formación general de la personalidad. En segundo lugar, otros factores como el nivel socioeconómico, la personalidad de los padres y la posición familiar son factores aleatorios que los educadores no pueden cambiar fácilmente. Es por estas razones que nuestros esfuerzos para desarrollar talentos, utilizando el SEM aplicado a la concepción de los tres anillos, se han centrado en los tres conjuntos de rasgos identificados en el modelo original.

Ciertos aspectos de los tres grupos de rasgos originales también se relacionan con los factores de oportunidad, ya que puede ser el azar el que permite a un alumno interactuar con un profesor que aumenta y respalda su creatividad. Nuestra investigación, sin embargo, ha demostrado que la creatividad y el compromiso con la tarea son de hecho modificables y pueden ser influenciados de manera altamente positiva por experiencias educativas (Baum, Hébert y Renzulli, 1999). Nuestra investigación ha demostrado que tanto las capacidades generales como las específicas pueden mejorarse positivamente influenciadas por experiencias de enriquecimiento y aceleración deliberadamente planificadas (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Gavin, Casa, Adelson, Carroll y Sheffield, 2009; Gavin, Casa, Adelson, Carroll, Sheffield, y Spinelli, 2007; Reis et al., 2007; Reis et al., 2008).

28 |

Are the Three Rings Constant?

Most educators and psychologists would agree that the above average ability ring represents a generally stable set of characteristics. In other words, if an individual demonstrates high ability in an area like mathematics, that mathematical ability has been present in the months and years preceding the day in which the math abilities were tested. In most students, content abilities tend to remain relatively stable. In view of the types of assessment procedures that are most readily available and economically viable, it is easy to see why aptitude or achievement tests have been so often used to make decisions about entrance into gifted programs. Educators usually have more confidence with abilities that can be reliably and objectively measured.

In our identification model, above average ability is the major criterion for identifying a group of high potential Talent Pool students, generally representing the top 10-15% of the general school population. Test scores, teacher ratings, and other forms of status information, that is information that can be gathered and analyzed at fixed points in time) enable educators to make certain kinds of decisions about accessibility to the continuum services that is provided by the

¿Son constantes los tres anillos?

La mayoría de los educadores y psicólogos estarían de acuerdo en que el anillo de habilidad por encima de la media representa un conjunto de características generalmente estables. En otras palabras, si un individuo demuestra una alta habilidad en un área como las matemáticas, esa habilidad matemática ha estado presente en los meses y años anteriores al día en que se testearon las habilidades matemáticas. En la mayoría de los estudiantes, las habilidades de contenido tienden a permanecer relativamente estables. En vista de los tipos de procedimientos de evaluación que están más disponibles y económicamente viables, es fácil ver por qué las pruebas de aptitudes o logros se han utilizado con tanta frecuencia para tomar decisiones sobre el ingreso a los programas para estudiantes con altas habilidades. Los educadores generalmente tienen más confianza con habilidades que pueden medirse de manera confiable y objetiva.

En nuestro modelo de identificación, la habilidad por encima del promedio es el principal criterio para identificar a un grupo de estudiantes con alto potencial "Talent Pool", que generalmente representa el 10-15% destacado de la población escolar general. Los puntajes en las pruebas estandarizadas, las nominaciones de los maestros y otro métodos

SEM programs; for example, in the SEM, being in the Talent Pool guarantees services, such as curriculum compacting to high scoring students.

The task commitment and creativity clusters are different, as these traits are not always present or absent in the same manner as students who are generally more stable in content area achievement. We can't use a percentile to value a creative idea nor can we assign a standardized score to the amount of effort and energy that a student might be willing to devote to a highly demanding task. Creativity and task commitment are present or absent as a function of the various types of situations in which individuals become involved.

The creativity and task commitment clusters are variable rather than permanent. Although there may be a tendency for some individuals to develop more creative ideas than others and have greater reservoirs of energy that promote more frequent and intensive involvement in situations requiring high levels of creativity. These traits are not consistently present nor absent in the same way that one's high ability in mathematics may be consistently demonstrated. The work of highly creative individuals is characterized by peaks and valleys in their creativity and task commitment. One simply cannot operate at maximum levels of output in creativity and task commitment on a constant and consistent basis. Even Thomas Edison, who is acknowledged to be the world's record holder of original patents, was not creative during every period of his life. The most productive persons have "fallow" periods and some even experience "burn out" following long and sustained encounters with the manifestation of their talents. T. S. Eliot, for example, reportedly had difficulty maintaining long periods of high creative activity, and as Murphy reported, his productivity following the publication of *The Wasteland*, "these fallow periods resulted in somewhat fruitless experimentations that inevitably would culminate in a new and unexpected direction for his poetry" (2007, p. 379).

Task commitment and creativity can be developed through appropriate stimulation and training. Variations in interests do, of course, occur, as some people are more influenced by certain situations than others, but educators cannot predetermine which individuals will respond most favorably to a particular type of stimulation. Some levels of giftedness emerge in response to a certain type of enriched stimulation of interest. General interest assessment techniques and a wide variety of enrichment experiences increase the probability of generating a greater

para recabar información, que son datos que se pueden recopilar y analizar en puntos fijos en el tiempo, permiten a los educadores tomar ciertos tipos de decisiones sobre accesibilidad a los servicios continuos proporcionados por los programas SEM; por ejemplo, en el SEM, estar en el "Talent Pool" garantiza servicios, como la compactación del plan de estudios para estudiantes que demostraron un alto puntaje en pruebas.

Los grupos de rasgos del compromiso con la tarea y la creatividad son diferentes, ya que estos trazos no siempre están presentes o ausentes de la misma manera que los estudiantes que generalmente son más estables en su área de destaque. No podemos usar un percentil para valorar una idea creativa ni podemos asignar un puntaje estandarizado a la cantidad de esfuerzo y energía que un estudiante pueda estar dispuesto a dedicar a una tarea altamente exigente. La creatividad y el compromiso con la tarea están presentes o ausentes en función de los diversos tipos de situaciones en las que los individuos se involucran.

Los grupos de rasgos de creatividad y compromiso con la tarea son variables en lugar de permanentes. Aunque puede haber una tendencia para algunas personas a desarrollar ideas más creativas que otras y tener mayores reservas de energía que promueven una participación más frecuente e intensa en situaciones que requieren altos niveles de creatividad. Estos rasgos no están consistentemente presentes ni ausentes de la misma manera que la alta capacidad de uno en matemáticas puede demostrarse consistentemente. El trabajo de individuos altamente creativos se caracteriza por picos y valles en su creatividad y compromiso con la tarea. Uno simplemente no puede operar a niveles máximos de producción en creatividad y compromiso con la tarea de forma constante y consistente. Incluso Thomas Edison, quien es reconocido como el poseedor del récord mundial de patentes originales, no fue creativo durante cada período de su vida. Las personas más productivas tienen períodos "no productivos" y algunos incluso experimentan "agotamiento" después de encuentros largos y sostenidos con la manifestación de sus talentos. TS Eliot, por ejemplo, tuvo dificultades para mantener largos períodos de alta actividad creativa y, como Murphy informó, su productividad luego de la publicación de *The Wasteland*, "estos períodos de no productividad resultaron en experimentaciones algo infructuosas que inevitablemente culminarían en una dirección nueva e inesperada en su poesía" (2007, p.379).

El compromiso con la tarea y la creatividad pueden ser desarrolladas a través de una apropiada estimulación y entrenamiento. Las variaciones en los intereses ocurren, por supuesto, ya que algunas personas están más influenciadas por ciertas situa-

number of creative ideas and manifestations of task commitment in Talent Pool students. In the SEM identification model, we chart the ways in which students react to planned and unplanned stimulation experiences by using "action information." This information constitutes a second level of identification and can be used to make decisions about which students might revolve into more individualized and advanced kinds of learning activities. The important distinction between status and action information is that the latter type cannot be gathered before students have been exposed to potentially stimulating experiences. Giftedness, or at least the situations in which gifted behaviors might be displayed and developed, is in the responses of individuals rather than in the enrichment events that may stimulate those responses. This second level identification procedure is part of the general enrichment experiences provided for Talent Pool students, and by providing a variety of Types I and II experiences to all students have produced action information worthy of follow-up even on the parts of students who were not identified for the Talent Pool.

30 | Finally, the creativity and task commitment clusters almost always stimulate one another. When a person gets a creative idea, the idea is encouraged and reinforced by one's actions or the actions of others. An individual decides to "do something" with the idea and, as a result, his or her commitment to the task begins to emerge. Similarly, a large commitment to solving a particular problem will frequently begin the process of creativity as applied to problem solving. Students participating in a SEM program should be made aware of opportunities involving creative ideas and commitments in areas of particular interest. Similarly, persons responsible for coordinating SEM programs should be knowledgeable about strategies for reinforcing, nurturing, and providing appropriate resources to students at those times when creativity and/or task commitment are displayed.

ciones que otras, pero los educadores no pueden predeterminar qué individuos responderán más favorablemente a un tipo particular de estimulación. Algunos niveles de altas habilidades/superdotación surgen en respuesta a cierto tipo de interés de estimulación enriquecida. Las técnicas de evaluación de interés general y una amplia variedad de experiencias de enriquecimiento aumentan la probabilidad de generar un mayor número de ideas creativas y manifestaciones de compromiso con la tarea en los estudiantes del "Talent Pool". En el modelo de identificación SEM, documentamos las formas en que los estudiantes reaccionan a las experiencias de estimulación planificadas y no planificadas mediante el uso de "información en acción". Esta información constituye un segundo nivel de identificación y puede utilizarse para tomar decisiones sobre qué estudiantes podrían beneficiarse de actividades avanzadas de aprendizaje. La distinción importante entre el "status information" (la información que se recaba al inicio que decide si un estudiante va a ser parte del Talent Pool) y la "información en acción" es que a este último tipo no se puede recurrir antes que los estudiantes hayan estado expuestos a experiencias estimulantes. La superdotación, o al menos las situaciones en las que los comportamientos superdotados pueden mostrarse y desarrollarse, está en las respuestas de los individuos más que en los eventos de enriquecimiento que pueden estimular esas respuestas. Este procedimiento de identificación de segundo nivel es parte de las experiencias de enriquecimiento generales proporcionadas a los estudiantes del "Talent Pool", y al brindar una variedad de experiencias de Tipos I y II a todos los estudiantes, se recaba "información de acción" digna de seguimiento incluso en los estudiantes no identificados para el "Talent Pool".

Finalmente, los grupos de rasgos de creatividad y compromiso con la tarea casi siempre se estimulan entre sí. Cuando una persona tiene una idea creativa, la idea es alentada y reforzada por las propias acciones o las acciones de los demás. Un individuo decide "hacer algo" con la idea y, como resultado, su compromiso con la tarea comienza a surgir. De manera similar, un gran compromiso para resolver un problema particular frecuentemente comenzará el proceso de creatividad aplicado a la resolución de problemas. Los estudiantes que participan en un programa SEM deben estar al tanto de las oportunidades que involucran ideas creativas y compromisos en áreas de particular interés. De manera similar, las personas responsables de coordinar los programas de SEM deben tener pleno conocimiento sobre las estrategias para reforzar, nutrir y proporcionar los recursos apropiados a los estudiantes en los momentos en que demuestran creatividad y / o compromiso con la tarea.

Are the Rings of Equal Size?

In the original publication of the three-ring conception of giftedness, Renzulli (1978) noted that the clusters must be viewed as “equal partners” in contributing to the display of gifted behaviors, but over time we have found that the higher the traditionally measured cognitive ability, the more able the person is to achieve in most traditional learning situations. As indicated earlier, the abilities that enable individuals to perform well on aptitude and achievement tests are the same kinds of thinking processes required in most traditional learning situations. The above average ability cluster is a predominant influence in lesson-learning giftedness.

When it comes to creative/productive giftedness, however, an interaction among all three clusters is necessary for high level performance. Not all clusters must be of equal size nor must the size of the clusters must remain constant throughout the pursuit of creative/productive endeavors. For example, task commitment may be minimal or even absent at the beginning of a robust creative idea; the energy and enthusiasm for pursuing the idea may never be as large as the idea itself. Similarly, there are cases in which an extremely creative idea and strong task commitment will overcome somewhat lesser amounts of traditionally measured ability. Such a combination may even enable a person to increase her or his ability by gaining the proficiency needed to complete a robust project or study. Because we cannot assign numerical values to creativity and task commitment, empirical verification of this interpretation of the three rings is impossible. Our research and case studies clearly indicate that larger clusters do in fact compensate for somewhat decreased size on one or both of the other two areas, but all three rings must be present and interacting in order for high levels of creative productivity to emerge.

New Work Relating to Three-Ring Conception of Giftedness: Investigating the Houndstooth of Personality and Environment

Recent work on the Three-Ring Conception of Giftedness has investigated the ways that students can use their gifts in socially constructive ways. The original publication on the Three-Ring conception of giftedness challenged the traditional view of this concept as mainly a function of high scores on intelligence tests (Renzulli, 1978).

¿Son los anillos del mismo tamaño?

En la publicación original de la concepción de los tres anillos de la superdotación, Renzulli (1978) señaló que los anillos deben ser vistos como “socios iguales” para contribuir al despliegue de comportamientos superdotados, pero con el tiempo hemos descubierto que cuanto mayor es la capacidad cognitiva medida, mayor capacidad tiene la persona de mostrar logros en las situaciones de aprendizaje tradicionales. Como se indicó anteriormente, las habilidades que permiten a las personas desempeñarse bien en las pruebas de aptitud y rendimiento son los mismos tipos de procesos de pensamiento requeridos en la mayoría de las situaciones de aprendizaje tradicionales. El anillo de habilidad por encima de la media es una influencia predominante en la superdotación “escolar o aprendiz de lecciones”.

Sin embargo, cuando se trata de la superdotación creativo/productivo, es necesaria una interacción entre los tres grupos de rasgos para una performance de alto nivel. No todos los anillos deben tener el mismo tamaño ni el tamaño de éstos debe permanecer constante durante la búsqueda de esfuerzos creativos/productivos. Por ejemplo, el compromiso con la tarea puede ser mínimo o incluso ausente al comienzo de una idea creativa sólida; la energía y el entusiasmo para seguir con la idea nunca serán tan grandes como la idea misma. De manera similar, hay casos en los que una idea extremadamente creativa y un fuerte compromiso con la tarea superarán cantidades algo menores de capacidad medida tradicionalmente. Tal combinación puede incluso permitir que una persona aumente su capacidad adquiriendo la competencia necesaria para completar un proyecto o estudio sólido. Debido a que no podemos asignar valores numéricos a la creatividad y al compromiso con la tarea, la verificación empírica de esta interpretación de los tres anillos es imposible. Nuestra investigación y estudios de caso indican claramente que los anillos más grandes compensan de hecho un tamaño algo disminuido en una o ambas de las otras dos áreas, pero los tres anillos deben estar presentes e interactuar para que aparezcan altos niveles de productividad creativa.

| 31

Nuevo trabajo relacionado con la concepción de los tres anillos: investigar la interacción de la personalidad y el ambiente

Un trabajo reciente sobre la Concepción de Tres Anillos de la Superdotación ha investigado las formas en que los estudiantes pueden usar sus dones de manera socialmente constructiva. La publicación original sobre la Concepción de los Tres Anillos desafió la visión tradicional de este concepto que era considerada como una función principalmente de los puntajes

This work was greeted by a less than enthusiastic reception from the gifted education field at the time that included rejections of this expanded conception from all major journals in the field. An audience was sought elsewhere, and in 1978 the *Kappan* published "What Makes Giftedness: Re-examining a Definition." In the ensuing decades, scholars, practitioners, and policy makers began to gain a more flexible attitude toward the meaning of the complex phenomenon called giftedness. That 1978 article is now the most widely cited publication in the field of gifted education and talent development.

As noted earlier, the three rings were embedded in a Houndstooth background representing the interactions between personality and environment. A closer examination of the background components of environment and personality has been necessary to allow us to understand more fully the sources of gifted behaviors and, more important, the ways in which people transform their gifted assets into constructive action. A better understanding of individuals who use their gifts in socially constructive ways will enable educators to create conditions that may eventually increase the number of people who contribute to the growth of social as well as economic capital. We believe that we can positively influence the ethics and decision-making of future leaders to help them value good works that makes a difference. We have attempted to address the relationships between "co-cognitive" personal characteristics and the role that these characteristics play in the development of "social capital" (Renzulli, 2002).

Financial and intellectual capital are well-known forces that drive the economy and generate highly valued tangible assets. Social capital includes intangible assets that address the collective needs and problems of other individuals and of our communities at large. Investments in social capital benefit society because they help to create the values, norms, networks, and social trust that facilitate coordination and cooperation geared toward the greater public good.

Non-cognitive Aspects of Intellectual Giftedness

In addition to cognitive contributors to the development of high performance, a number of other factors referred to by Renzulli (2005) as "intelligences outside the normal curve" have been found to play a role in the accomplishments of intellectually gifted young people and adults. Space does not enable a full discussion of all aspects of this research but the personal fac-

altos en las pruebas de inteligencia (Renzulli, 1978). Este trabajo fue recibido por el área de la educación dedicada a la superdotación de una forma poca entusiasta en ese momento que incluyó el rechazo de esta concepción ampliada de todas las principales revistas académicas en el campo. Se buscó apoyo por otro lugar y en 1978 el *Kappan* publicó "Qué hace a la Superdotación: Reexaminando una Definición". En las décadas siguientes, los académicos, profesionales y legisladores comenzaron a adquirir una actitud más flexible hacia el significado del complejo fenómeno llamado superdotación. Ese artículo de 1978 es ahora la publicación más citada en el campo de la educación para la superdotación y el desarrollo del talento.

Como se señaló anteriormente, los tres anillos están sobre un fondo que representa la interacción entre la personalidad y el ambiente. Una revisión cercana de los componentes de fondo del ambiente y la personalidad ha sido necesaria para permitirnos comprender más plenamente las fuentes de los comportamientos superdotados y, lo que es más importante, las formas en que las personas transforman su superdotación en acciones constructivas. Una mejor comprensión de las personas que utilizan sus dones de manera socialmente constructiva permitirá a los educadores crear las condiciones que eventualmente pueden aumentar el número de personas que contribuyen al crecimiento del capital tanto social como económico. Creemos que podemos influir positivamente en la ética y la toma de decisiones de los futuros líderes para ayudarlos a valorar el buen trabajo que marca la diferencia. Hemos intentado abordar las relaciones entre las características personales "co-cognitivas" y el papel que estas características desempeñan en el desarrollo del "capital social" (Renzulli, 2002).

El capital financiero e intelectual son fuerzas bien conocidas que impulsan la economía y generan capital tangible altamente valorado. El capital social incluye capital intangible que aborda las necesidades colectivas y los problemas de otras personas y de nuestras comunidades en general. Las inversiones en capital social benefician a la sociedad porque ayudan a crear valores, normas, redes y confianza social que facilitan la coordinación y la cooperación orientadas a un mayor bien público.

Aspectos no cognitivos de la superdotación intelectual

Además de los factores cognitivos que contribuyen al desarrollo del alto rendimiento, se ha descubierto que un número de otros factores mencionados por Renzulli (2005) como "inteligencias fuera de la curva normal" desempeñan un papel en los logros de los jóvenes y adultos intelectualmente superdotados. El espacio no permite una discusión completa de todos

tors that appear to influence creative productivity that best predicts which individuals commit to doing work that addresses collective needs and problems of other individuals and of society at large are optimism, courage, romance with a discipline, sensitivity to human concerns, physical/mental energy, and vision/sense of destiny (Renzulli, 2002). Each of these personal factors is briefly described below, and each “co-cognitive factor” interacts with and enhances the cognitive traits that we ordinarily associate with success in school and with the overall development of human abilities.

Optimism includes cognitive, emotional, and motivational components and reflects the belief that the future holds good outcomes. Optimism may be thought of as an attitude associated with expectations of a future that is socially desirable, to the individual’s advantage, or to the advantage of others. It is characterized by a sense of hope and a willingness to accept hard work.

Courage is the ability to face difficulty, challenge, or danger while overcoming physical, psychological, or moral fears. Integrity and strength of character are typical manifestations of courage, and they represent the most salient marks of those creative people who actually increase social capital.

Romance with a topic or discipline occurs when an individual is passionate about a topic or discipline and is characterized by powerful emotions and desires. The passion of this romance often becomes an image of the future in young people and provides the motivation for a long-term commitment to a course of action, such as when a child falls in love with film making, dinosaurs, ballet, saving wildlife, theater, or robotics.

Sensitivity to human concerns encompasses the abilities to comprehend another’s affective world and to accurately and sensitively communicate such understanding through action. Altruism and empathy, aspects of which are evident throughout human development, characterize this trait.

Physical/mental energy is demonstrated in varying degrees in all individuals, but the amount of energy an individual is willing and able to invest in the achievement of a goal is a crucial issue in high levels of accomplishment. In the case of eminent individuals, this energy investment is a major contributor to task commitment. Charisma and curiosity are frequent correlates of high physical and mental energy.

Vision/sense of destiny may best be described by a variety of interrelated concepts, including an

los aspectos de esta investigación, pero los factores personales que parecen influir en la productividad creativa que mejor predice qué individuos se comprometen a hacer un trabajo que aborda las necesidades y problemas colectivos de otros individuos y de la sociedad en general son el optimismo, el coraje, romance con una disciplina, sensibilidad a las preocupaciones humanas, energía física/mental y visión/sentido del destino (Renzulli, 2002). Cada uno de estos factores personales se describe brevemente a continuación, y cada “factor co-cognitivo” interactúa y mejora los rasgos cognitivos que ordinariamente asociamos con el éxito en la escuela y con el desarrollo general de las habilidades humanas.

El *Optimismo* incluye componentes cognitivos, emocionales y motivacionales y refleja la creencia que el futuro depara buenos resultados. Se puede pensar que el optimismo es una actitud asociada con las expectativas de un futuro que es socialmente deseable, en beneficio del individuo o en beneficio de los demás. Se caracteriza por un sentido de esperanza y una voluntad de aceptar el trabajo duro.

Coraje es la capacidad de enfrentar dificultades, desafíos o peligros mientras se superan los miedos físicos, psicológicos o morales. La integridad y la fortaleza del carácter son manifestaciones típicas del coraje, y representan las marcas más destacadas de las personas creativas que realmente aumentan el capital social.

El *romance con un tema o disciplina* ocurre cuando un individuo siente pasión por un tema o disciplina y se caracteriza por emociones y deseos poderosos. La pasión de este romance a menudo se convierte en una imagen del futuro de las personas jóvenes y proporciona la motivación para un compromiso de acción a largo plazo, como cuando un niño se enamora de la elaboración de películas, dinosaurios, ballet, salvar la vida silvestre, teatro o robótica.

La *Sensibilidad a las preocupaciones humanas* abarca las habilidades para comprender el mundo afectivo de otra persona y para comunicarlas con precisión y sensibilidad a través de la acción. El altruismo y la empatía, cuyos aspectos son evidentes a lo largo del desarrollo humano, caracterizan este rasgo.

La *Energía física/mental* se demuestra en diversos grados en todos los individuos, pero la cantidad de energía que un individuo está dispuesto y es capaz de invertir en el logro de un objetivo es un tema crucial en los altos niveles de logro. En el caso de personas eminentes, esta inversión en energía es un importante contribuyente al compromiso con la tarea. El carisma y la curiosidad son correlaciones frecuentes de alta energía física y mental.

La *Visión/sentido del destino* se puede describir mejor mediante una variedad de conceptos interrelaciona-

intense belief in one's work, internal locus of control, motivation, volition, and self-efficacy. When an individual has a vision or sense of destiny about future activities, events, and involvements, that vision serves to stimulate planning and to direct behavior and becomes an incentive for present behavior.

Our work about environment has focused the characteristics of the school setting that nurtures the clusters in the Three-Ring Conception of Giftedness. One successful approach has been to develop an SEM immersion school called the Renzulli Academy, and several of these academies have been developed in Connecticut and other states (Reis & Morales-Taylor, 2011) in which students abilities, task commitment and creativity have been nurtured in a total school approach to enrichment and talent development. High potential students in these academies have demonstrated increased achievement scores on statewide tests as well as high levels of student creative productivity across multiple areas of endeavor (Reis & Morales-Taylor, 2011).

34 | A major assumption underlying our work in this area is that personality and environment are subject to modification. In the years ahead, we hope to examine additional environmental and school-related interventions that promote the types of behavior associated with each of the clusters and the environmental and personality aspects of the Houndstooth pattern as discussed. These interventions will draw upon existing and newly developed techniques that can be used within various school and extracurricular contexts. Definitive answers to questions about promoting the development of these components may be years away, but it is our hope that educators and psychologists will understand the importance of this challenge and pursue additional research that will contribute to our understanding of these types of questions. We also hope that educators will take steps to promote the types of traits discussed above through planned enriching learning activities and curricular opportunities.

Factors such as creativity, motivation, courage, optimism, sense of power to change things, empathy, and physical and mental energy are the traits that we respect in leaders and innovators such as Rachel Carson, Marie Curie, Nelson Mandela, and Martin Luther King (Renzulli, 2005). Combined with other non-cognitive skills in executive functions such as collaboration, leadership, organization, planning, and self-efficacy, what emerges in our enhancements of the Three-Ring Conception of Giftedness Theory extends far beyond the "golden chromosome" theory that

dos, que incluyen creencia intensa en el propio trabajo, el locus de control interno, la motivación, el deseo y la autoeficacia. Cuando un individuo tiene una visión o sentido del destino sobre actividades futuras, eventos y compromisos, esa visión sirve para estimular la planificación y dirigir el comportamiento y se convierte en un incentivo para el comportamiento actual.

Nuestro trabajo sobre el medio ambiente se ha centrado en las características del entorno escolar que nutre los grupos de rasgos en la Concepción de los Tres Anillos de la Superdotación. Un enfoque exitoso ha sido desarrollar una escuela de inmersión SEM llamada Renzulli Academy, y varias de estas escuelas se han desarrollado en Connecticut y otros estados (Reis y Morales-Taylor, 2011) en las cuales las habilidades de los estudiantes, el compromiso con la tarea y la creatividad se han nutrido en un enfoque escolar de enriquecimiento y desarrollo del talento. Los estudiantes de alto potencial en estas escuelas han demostrado un aumento en los puntajes en las pruebas estatales, así como también altos niveles de productividad creativa de los estudiantes en múltiples áreas (Reis y Morales-Taylor, 2011).

Una suposición importante que subyace a nuestro trabajo en esta área es que la personalidad y el ambiente están sujetos a modificaciones. En los próximos años, esperamos examinar las intervenciones ambientales y escolares que promueven los tipos de comportamiento asociados con cada uno de los grupos de rasgos y los aspectos ambientales y de personalidad de los patrones del "Houndstooth" como ya se discutió. Estas intervenciones se basarán en técnicas existentes y recientemente desarrolladas que se pueden usar en diversos contextos escolares y extracurriculares. Las respuestas definitivas a las preguntas sobre promover el desarrollo de estos componentes pueden estar a años de distancia, pero esperamos que los educadores y psicólogos comprendan la importancia de este desafío y realicen investigaciones adicionales que contribuyan a nuestra comprensión de este tipo de preguntas. También esperamos que los educadores tomen medidas para promover los tipos de rasgos discutidos anteriormente a través de actividades de aprendizaje planificadas de enriquecimiento y oportunidades curriculares.

Factores como creatividad, motivación, coraje, optimismo, sentido del poder para cambiar las cosas, empatía y energía física y mental son los rasgos que respetamos en líderes e innovadores como Rachel Carson, Marie Curie, Nelson Mandela y Martin Luther King. (Renzulli, 2005). Combinado con otras habilidades no cognitivas en las funciones ejecutivas como la colaboración, el liderazgo, la organización, la planificación y la autoeficacia, lo que surge de nuestra mejora de la Teoría bajo la Concepción de los Tres Anillos de la Superdotación y que se ex-

previously led many educators and psychologists to believe that some people are pre-ordained to be gifted.

CONCLUSION

Fundamental to our conception of giftedness is the difference between those who master information, even at very advanced levels, and those who create and produce new and important contributions to knowledge. Given the increasing access to an abundance of existing information in this century, characterized by the exponential knowledge expansion, our conception of giftedness focuses on how our most able students access and use information rather than merely how they accumulate, store, and retrieve it. Fundamental to our conception of giftedness is our belief that it is less important to label children as "gifted" and more important to develop the type of educational experiences that are necessary for the emergence of creativity and task commitment. Our SEM offers the types of educational services that enable some students to develop their intellectual, motivational, and creative assets to achieve high levels of creative productivity. The educational services described in this chapter develop the clusters in the Three-Ring Conception of Giftedness and may increase the likelihood that more students will pursue creative work in the future. The SEM gifted education services serve two purposes. They develop students' abilities, task commitment, and creativity and enable educators to increase the likelihood that more creative individuals will enhance our society by solving problems and producing new contributions to improve our world.

tiende mucho más allá de la teoría del "cromosoma dorado" que llevó a muchos educadores y psicólogos a creer que algunas personas están "predestinadas" a ser superdotadas.

CONCLUSIÓN

Fundamental para nuestra concepción de la superdotación es la diferencia entre aquellos que dominan la información, incluso a niveles muy avanzados, y aquellos que crean y producen nuevas e importantes contribuciones al conocimiento. Dado el creciente acceso a una gran cantidad de información existente en este siglo, caracterizada por la expansión exponencial del conocimiento, nuestra concepción de la superdotación se centra en cómo nuestros estudiantes más capaces acceden y usan la información en lugar de simplemente cómo la acumulan, almacenan y recuperan. Fundamental para nuestra concepción de la superdotación es nuestra creencia que es menos importante etiquetar a los niños como "superdotados" y más importante desarrollar el tipo de experiencias educativas que son necesarias para el desarrollo de la creatividad y el compromiso con la tarea. Nuestro SEM ofrece los tipos de servicios educativos que permiten a algunos estudiantes desarrollar su intelecto, motivación y creatividad para lograr altos niveles de productividad creativa. Los servicios educativos descritos en este capítulo desarrollan los grupos de rasgos en la Concepción de Tres Anillos de la Superdotación y pueden aumentar la probabilidad que más estudiantes realicen trabajos creativos en el futuro. Los servicios de educación para superdotados SEM tienen dos propósitos: desarrollan las habilidades, el compromiso y la creatividad de los alumnos y les permiten a los educadores aumentar la probabilidad que personas más creativas mejoren nuestra sociedad resolviendo problemas y produciendo nuevas contribuciones para mejorar nuestro mundo.

| 35

REFERENCES / REFERENCIAS

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "The Social Psychology of Creativity."* Boulder, CO: Westview Press.
- Baum, S. M., Hébert, T. P., & Renzulli, J. S. (1999). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly, 39*, 224-235.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for mini-c creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 1*, 73-79.
- Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1981). Talent development vs. schooling. *Educational Leadership, 38*, 86-94.
- Cohen, L. M. (1989). A continuum of adaptive creative behaviors. *Creativity Research Journal, 2*, 169-183.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City: The University of Iowa.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Collins.
- Delcourt, M. A. B. (1993). Creative productivity among secondary school students: Combining energy, interest, and imagination. *Gifted Child Quarterly, 37*, 23-31.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gavin, M. K., Casa, T. M., Adelson, J. L., Carroll, S. R., & Sheffield, L. J. (2009). The impact of advanced curriculum on the achievement of mathematically promising elementary students. *Gifted Child Quarterly, 53*, 188-202.
- Gavin, M. K., Casa, T. M., Adelson, J. L., Carroll, S. R., Sheffield, L. J., & Spinelli, A. M. (2007). Project M³: Mentoring Mathematical Minds: Challenging curriculum for talented elementary students. *Journal of Advanced Academics, 18*, 566-585.
- Hébert, T. P. (1993). Reflections at graduation: The long-term impact of elementary school experiences in creative productivity. *Roeper Review, 16*, 22-28.
- 36 | Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology, 13*, 1-12.
- Murphy, R. (2007). *T. S. Eliot: A literary reference to his life and work*. New York, NY: Infobase Publishing.
- Reis, S. M. (1998). *Work left undone: Compromises and challenges of talented females*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reis, S. M. (2005). Feminist perspectives on talent development: A research based conception of giftedness in women. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217-245). New York, NY: Cambridge University Press.
- Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reis, S. M., Eckert, R. D., McCoach, D. B., Jacobs, J. K., & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *Journal of Educational Research, 101*(5), 299-314.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44*, 152-170.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Coyne, M., Schreiber, F. J., Eckert, R. D., & Gubbins, E. J. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence-based study. *The Elementary School Journal, 108*(1), 3-24.
- Reis, S. M., & Morales-Taylor, M. M. (2011). From high potential to gifted performance: Encouraging academically talented urban students. *Gifted Child Today, 33*(4), 28-38.
- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children, 63*, 463-479.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2003). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. *Gifted Education International, 18*(1), 15-40.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., & Purcell, J. H. (1998). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? *Gifted Child Quarterly, 42*, 123-129.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York, NY: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1988). A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. *Roeper Review*, 11, 18-25.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity in young people. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future* (pp. 51-72). Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 3-54.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84, 33-40, 57-58.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217-245). New York, NY: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2006). Swimming up stream in a small river: Changing conceptions and practices about the development of giftedness. In M. A. Constan & R. J. Sternberg (Eds.), *Translating theory and research into educational practice: Developments in content domains, large-scale reform, and intellectual capacity* (pp. 223-253). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Renzulli, J. S. (2008). Operation Houndstooth: A positive perspective on developing social intelligence. In J. Van Tassel-Baska, T. Cross, & F. R. Olenchak (Eds.), *Social-emotional curriculum with gifted and talented students* (pp. 79-112). Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 7-20.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2003). Conception of giftedness and its relation to the development of social capital. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 75-87). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., Gavin, M. K., & Sytsma Reed, R. E. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new scales for rating the behavioral characteristics of superior students. *Journal of Advanced Academics*, 21, 84-109.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – revised edition*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Richards, R. (1990). Everyday creativity, eminent creativity, and health: "Afterview" for CRJ issues on creativity and health. *Creativity Research Journal*, 3, 300-326.
- Runco, M. A. (2004). Everyone has creative potential. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 21-30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A theory of human intelligence*. New York, NY: Viking.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York, NY: Free Press.
- Tough, P. (2013). *How children succeed*. New York, NY: Random House.
- Van Tassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 342-358.
- Westberg, K. L. (2010). Young creative producers: Twenty-five years later. *Gifted Education International*, 26, 261-270. doi:10.1177/02614294100260031

ENRIQUECIMIENTO TIPO III: EXPERIENCIAS URUGUAYAS EN LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTACIÓN

TYPE III ENRICHMENT: URUGUAYAN EXPERIENCES IN THE ATTENTION OF STUDENTS WITH HIGH ABILITY/GIFTEDNESS

Mag. Karen Bendelman³

Mag. Natalia Colino⁴

Mag. Leticia Arbelo⁵

RESUMEN

Esta investigación fue realizada en el marco de las primeras formaciones en el área de Altas Habilidades/Superdotación para docentes a nivel nacional a través del Ministerio de Educación y Cultura. En esta formación participaron 27 docentes, de los cuales se seleccionaron dos experiencias de su trabajo final: un estudiante de educación primaria que concurre a una escuela rural en el interior del país y un estudiante de secundaria que concurre a una institución privada de la capital del país. El objetivo general fue analizar cómo los docentes pusieron en práctica actividades de "Enriquecimiento Tipo III" (Renzulli & Reis, 1997) y cómo cambió la actitud de los estudiantes a partir de la incorporación de estas experiencias en el aula. Los resultados muestran estudiantes motivados, *productores* de conocimiento (no consumidores), lo que lleva al aprendizaje en el aula a ser más desafiante y atrayente para todos los alumnos.

Palabras claves: educación diferenciada, altas habilidades/superdotación, enriquecimiento tipo III.

ABSTRACT

This research was conducted in the framework of the first courses in the area of High Ability/Giftedness for teachers at the national level through the Ministry of Education and Culture. 27 teachers participated in this training, of which two experiences of their final work were selected: a primary school student who attends a rural school and a high school student who attends a private institution in the capital of the country. The general objective was to analyze how teachers implement "Type III Enrichment" activities (Renzulli & Reis, 1997) and how the attitude of the students changed by incorporating these experiences in the class-

3 Psicopedagoga, Magíster en Psicología Educativa con énfasis en AH/SD, Universidad de Connecticut, EEUU. Delegada por Uruguay ante el Consejo Mundial de Superdotación (WCGTC) y miembro de la Asociación Norteamericana de Superdotación (NAGC). Asesora de AH/SD para gobiernos internacionales. Autora de varios artículos y tres libros sobre AH/SD. - karen@sobredotacion.com

4 Profesora de Matemática, Magíster en Educación. Doctoranda en Psicología con énfasis en Altas Habilidades. Referente de Cooperación Internacional en el Consejo de Formación en Educación. Entrenadora olímpica en Matemática y referente de altas habilidades/superdotación en instituciones educativas. nataliacolino@outlook.com

5 Maestra de Educación Común. Magíster en Educación. leticiaarbelomarrero@gmail.com

room. The results show motivated students, *producers* of knowledge (rather than consumers), which leads to more challenging and attractive learning for all students.

Keywords: differentiated education, high ability/giftedness, type III enrichment.

MARCO TEÓRICO

Vivimos en la sociedad del conocimiento, pero nuestra educación se quedó en la revolución industrial. Se pone énfasis en la memorización y la repetición, en lugar de la creatividad y la comprensión. El currículo educativo es inflexible, y asume que todos los estudiantes tienen los mismos intereses y necesidades, las mismas fortalezas y debilidades.

La agenda de educación al 2030 pone especial énfasis en el derecho a recibir una educación inclusiva y de calidad durante toda la vida (UNESCO, 2017) y en este sentido, los educadores debemos reinventar nuestra gestión en el aula para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y obtener resultados que acompañen el desarrollo de la sociedad y la economía. La construcción de significados y nuevos conocimientos a partir del traslado de las propuestas curriculares oficiales a la práctica, ocupa un rol fundamental en la gestión en el aula (Villalobos, 2011). Esta construcción no será efectiva sin la impartición de una instrucción diferenciada a nuestros estudiantes.

¿Qué es realmente la diferenciación? La diferenciación es un proceso continuo mediante el cual, a partir del conocimiento de los intereses y las necesidades educativas especiales (a nivel académico, cognitivo, social y emocional) de los estudiantes, el docente va adaptando su rol en la clase y guiando la enseñanza con diferentes estrategias (Tomlinson, 1999). ¿Por qué debemos diferenciar? Los estudiantes aprenden sólo si se trabaja en su zona de desarrollo próximo, si existe un equilibrio entre sus habilidades y el nivel de desafío propuesto. Utilizar estrategias de diferenciación aumenta la probabilidad que el estudiante despliegue al máximo su potencial (Zmood, 2014). La instrucción diferenciada puede lograrse a partir de un currículo diferenciado, ya sea modificando los contenidos curriculares, es decir, lo que debe ser enseñado y aprendido, o añadiendo cambios en la transposición didáctica que refiere a cómo el contenido es explorado o desarrollado (ACARA, 2013).

40 |

Asimismo, Maker y Shiever (2010) añaden la importancia de adaptar el ambiente de aprendizaje, así como también el producto, para desarrollar un currículo cualitativamente diferente.

La instrucción diferenciada reconoce que algunos estudiantes dentro de una clase puedan beneficiarse particularmente con las adecuaciones mencionadas. Es el caso de los estudiantes que poseen dificultades de aprendizaje y/o altas habilidades/superdotación (AH/SD) en una o más áreas.

Uruguay ha avanzado en la atención diferenciada de estudiantes con dificultades de aprendizaje, pero aún carece de políticas educativas que reconozcan los derechos de los estudiantes con AH/SD. De acuerdo a estadísticas internacionales, Uruguay tendría alrededor de 300.000 personas con AH/SD, de las cuales 70.000 son estudiantes que se encuentran en nuestras aulas, sin embargo no existen servicios para poder atenderlos en centros educativos que atiendan sus necesidades educativas, sociales y emocionales.

Según Renzulli (1978) los estudiantes con AH/SD son aquellos que demuestran una habilidad muy por encima al promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea (Fig.1).



Figura 1: Concepto de los tres anillos de la superdotación
Extraído de Bendelman (2012)

Para crear condiciones educativas favorables que potencien y estimulen la interacción entre los tres grupos de rasgos que componen el comportamiento superdotado, Renzulli creó el Modelo de Enriquecimiento Triárquico (Enrichment Triad Model, 1976).

El mejor modo de implementar el modelo es teniendo en cuenta los siguientes cuatro principios:

- Las experiencias deben estar alineadas con los estilos personales de aprendizaje de cada estudiante.
- El aprendizaje es más efectivo en la medida en que se disfruta.
- El aprendizaje es más significativo cuando se aprende en el contexto de problemas reales.
- El objetivo último del modelo es desarrollar estrategias de pensamiento, competencias y habilidades que le permitan al estudiante ser productivo-creativo. (Renzulli, 1995).

| 41

Existen tres tipos de enriquecimiento:

- El tipo I consiste en fomentar actividades generales exploratorias que introduzcan al alumno en áreas de conocimiento que no están contempladas en el currículo regular.
- El tipo II radica en actividades de entrenamiento para adquirir competencias.
- El tipo III lo constituyen proyectos o investigaciones dirigidas a resolver problemas reales. (Reis & Renzulli, 1997).

Las actividades de enriquecimiento tipo III consisten en investigaciones individuales o en pequeños grupos, que pueden ser realizadas por estudiantes de cualquier edad, sobre temas reales de su interés; actividades de investigación y producciones artísticas en el cual el aprendiz asume el rol de investigador primario. "Una persona joven pensando, sintiendo y actuando como un profesional del área" (Renzulli & Reis, 1997).

Los estudiantes son introducidos a la investigación como método para contestar sus preguntas. Son ellos mismos los que formulan sus preguntas y utilizan la investigación para encontrar las respuestas. Esto lleva a que se involucren en su propio aprendizaje, mientras que el docente es un facilitador de éste, ayudando a localizar recursos (Bendelman, 2012).

Es una oportunidad para el estudiante para poner en práctica sus intereses, creatividad y conocimiento. También es una manera que el aprendiz mida su compromiso con la tarea o actividad a realizar. La actividad debe incluir un proceso, un producto y contar con una audiencia para compartir los resultados. Uno de los objetivos es que el estudiante entienda el contenido y la metodología. El estudiante aprende cómo

aprender por sí mismo, considerando aspectos como la organización, los tiempos, y la toma de decisiones durante la investigación. Es un aprendizaje personalizado que lleva al desarrollo de la autoconfianza, la motivación y la creatividad. Finalmente, el producto debe ser novedoso e impactar a la audiencia seleccionada. (Renzulli & Reis, 1997)

El enriquecimiento tipo III es sensible a los intereses y los estilos de aprendizaje de los estudiantes y permite exhibir sus fortalezas y talentos. Este método estimula la resolución de problemas y la toma de decisiones mientras se trabaja en el proyecto. Los estudiantes adquieren conocimientos relevantes sobre el contenido del tema que eligieron estudiar y los ayuda a fortalecer las relaciones sociales mientras trabajan con otros. (Bendelman, 2012)

Los programas de enriquecimiento para estudiantes son considerados “laboratorios” de las escuelas del mundo porque presentan oportunidades reales para probar ideas nuevas y experimentar con soluciones potenciales a problemas que surgen.

En particular, los programas para estudiantes con altas habilidades han sido especialmente fértiles para la experimentación porque éstos no suelen estar guiados por el currículo prescrito ni por métodos tradicionales de enseñanza. Por el contrario, se focalizan en los conceptos en vez de en el aprendizaje de contenidos, en la utilización de un currículo interdisciplinar y aprendizaje por temas, portafolios de los estudiantes, evaluaciones basadas en el proceso y no en el producto, agrupamiento por interés y no por edad, y oportunidades para que los niños intercambien los roles tradicionales de aprendiz de lecciones y meros ejecutores, a roles desafiantes y demandantes que requieren aprendizaje práctico; investigaciones directas, aplicación de conocimiento y de habilidades de pensamiento aplicadas a problemas reales que surgen de la necesidad e interés del propio estudiante.

FASES EN LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO

42 | Inspirado en la filosofía del “Project Approach” (Katz, Chard & Kogen, 2014) decidimos dividir la organización de los ejemplos de Enriquecimiento tipo III que se describirán a continuación, en tres fases: En la primera fase del proyecto el/los estudiantes y el/la docente llevan a cabo discusiones para seleccionar y definir el tema a investigar (Katz, Chard & Kogen, 2014). Dentro de esta fase inicial se comienzan a intercambiar conocimientos previos y definir preguntas a investigar. La segunda fase de un proyecto (o fase central) es tiempo de investigación y de búsqueda de respuesta a las preguntas iniciales; también el momento donde se va profundizando en el tema y se van planteando nuevas y más avanzadas preguntas. Finalmente, el proyecto culmina con la elaboración de un producto final, algo que sea novedoso, original y hecho por los propios estudiantes.

EXPERIENCIAS DE ENRIQUECIMIENTO TIPO III EN URUGUAY

En el año 2014, el Ministerio de Educación y Cultura decidió darle una oportunidad a la formación de docentes de todo el país sobre el tema Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD), una materia no explorada en el país donde los propios docentes demandan capacitación, pero se carece de ella en formación docente y continuada. Esa fue la primer instancia que el país apostó por la capacitación en este tema; la formación ofrecida tenía una duración de 9 meses calendario (Marzo a Diciembre) donde se abordaron tópicos relativos al tema de AH/SD como: características de las personas con altas habilidades/superdotación (PAH/SD) mitos más comunes, identificación en el aula, aspectos socio-emocionales, opciones de atención dentro y fuera del aula, entre otros.

La formación impartida era teórico-práctico por lo que cada docente en ejercicio (requerimiento para ser aceptado/s) tenía instancias prácticas con sus estudiantes. Una de ellas consistía en la elaboración de un proyecto de trabajo por el/los estudiante/s sobre un tema de interés de acuerdo a los principios teóricos expuestos anteriormente (enriquecimiento tipo III). Como fue aclarado en la sección anterior, el docente fue un facilitador de este proceso de aprendizaje donde los propios alumnos fueron sus guías y motivadores para conocer sobre un tema en particular.

En este artículo queremos mostrar algunos ejemplos de experiencias de enriquecimiento mediante proyectos realizadas en escuelas y liceos del país durante el año 2016. En particular se discutirán detalles de la

planeación, implementación y conclusiones de dos de ellas, bien distintas: la primera en un 4to grado de Educación Primaria en una escuela rural del Departamento de Lavalleja y otra en un 3er. año de secundaria en un liceo de Montevideo.

EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA RURAL

FASE I - ELECCIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

El tema escogido por la alumna, a quien llamaremos "María" para trabajar en el proyecto, fue en el área de las ciencias naturales y asociado a la disciplina biología. El tópico seleccionado fue elegido espontáneamente por la alumna y fue formulado al final de la investigación como: "Animales del bioma pradera: semejanzas y diferencias según sus cráneos". María cursaba 4to año de educación primaria en una escuela rural del Departamento de Lavalleja en el momento de la investigación.

La alumna comenzó la investigación desde el abordaje de los esqueletos de los animales en forma autónoma y libre. Debido a que es una niña con abundantes conocimientos acerca de la biología animal y sus características, a consecuencia de su gusto innato y la estimulación de su familia al respecto, ésta inició la profundización de sus conocimientos abordando diferentes especies y familias de animales. Comparó sus esqueletos mediante imágenes recopiladas en libros e internet, estableció semejanzas y diferencias notorias, afinando el tenor de estas al avanzar en el estudio del tema.

La docente se comportó como una guía y facilitadora de materiales y formatos de organización de los conocimientos abordados.

A medida que el tiempo transcurría se fue avanzando y profundizando en la temática. Así fue que el sistema locomotor de algunas especies fueron captando la atención de la alumna, quien se planteó la idea de construir una colección de cráneos de animales que habitan el bioma donde se encuentra ubicada la escuela y su hogar: la pradera natural. De esa forma comenzó a trabajar en su hogar, con ayuda de sus padres (en especial su padre, que es peón rural y transita a menudo lugares con gran variedad de fauna) en la recolección, procesamiento y acondicionamiento de diversos cráneos para su posterior comparación en el aula.

Paulatinamente fue presentando a la clase multiplicidad de cráneos de ejemplares tales como: vaca, caballo, oveja, zorro, zorrillo, mano pelada, perro, gato, lobo de río, venado de campo, guazubirá, ñandú, tatú, carpincho, nutria y algunos otros.

Al trascender la noticia que una alumna de la escuela estaba realizando esta investigación y recolección, fueron muchos los vecinos que colaboraron con el proyecto acercando cráneos para su posterior estudio escolar. Así fue como un capataz de estancia de un establecimiento cercano donó el cráneo de mano pelada y lobo de río; otro vecino realizó la donación de un cráneo de carpincho y de un cerdo jabalí; un alumno de la escuela colaboró con la donación de un cráneo de caballo y los huesos de las extremidades de un vacuno. Los cráneos llegaron en forma limpia, pero se procedió a su desinfección en formol durante 5 días para evitar cualquier patógeno y asegurar su durabilidad como pieza de estudio en el futuro.

Cabe destacar que las muestras recopiladas por la alumna fueron rescatadas de animales que fueron encontrados sin vida, por lo que algunos cráneos se encontraban muy destruidos o con faltantes debido a la intemperie y el pasaje del tiempo.

Todas las muestras se fueron observando y analizando en torno a sus semejanzas y diferencias según la familia y especie.

FASE II - TRABAJO DE CAMPO

Los proyectos se inspiran en el método científico, donde se hacen preguntas para investigar, se realizan predicciones y se utiliza la investigación para corroborar las hipótesis y encontrar las respuestas. Algunas de las preguntas iniciales planteadas por María fueron:

1. ¿Qué huesos tienen en común los esqueletos de la mayoría de los animales? ¿Por qué?
2. ¿Cómo puedo identificar una especie mediante la observación de sus huesos, en especial del cráneo?
3. ¿Qué cosas podían variar entre cada animal, su especie y su tipo?
4. ¿Cuáles cráneos serían más abundantes en la naturaleza?
5. ¿Cuáles podrían durar más y por qué?

Mediante la recolección, análisis de cráneos y restos de partes de las extremidades de individuos de algunas especies se fue evolucionando en la temática de investigación y acrecentando los conocimientos empíricos. De esta forma la alumna fue obteniendo respuestas parciales a sus interrogantes y generando otras de mayor complejidad, construyendo hipótesis y refutando otras respecto a algunas características craneales de las especies estudiadas.

Hallazgos:

- I) Los animales de buena visión poseen órbitas oculares muy pronunciadas
- II) Los animales que poseen buen olfato poseen cavidades nasales alargadas y profundas
- III) Simplemente observando su dentadura es posible saber mucho acerca de los hábitos alimenticios y otras adaptaciones de los animales
- IV) Los animales que poseen cráneos más frágiles, como el ñandú, que solo tiene la cavidad craneal compuesta por tejido óseo y todo lo demás compuesto de cartílagos; en su mayoría son aves.
- V) Dependiendo de si el animal es carnívoro, herbívoro u omnívoro, varía la dentadura y la forma de la cabeza.

A medida que se avanzó en la investigación y se ahondó en el tema, de forma espontánea fueron surgiendo nuevas y más profundas preguntas. En el caso de María, algunos de ellas fueron:

- 44 | ¿Qué relación tiene el tamaño de la cavidad craneana con la posible inteligencia del animal?
- ¿Por qué hay cráneos de especies abundantes, como por ejemplo de zorro, que no se encuentran con facilidad en la naturaleza?
- ¿Dependerá de la forma de la cabeza la inteligencia del animal? ¿Esto influirá en su forma de vida y de supervivencia?

Hallazgo:

VI) La mayoría de los herbívoros, fundamentalmente los de la pradera, tienen la cabeza alargada (caballo, vaca, venado). Muchas veces los carnívoros poseen cabezas achatadas, excepto en los caninos debido a que la mayoría de estos tienen el hocico largo.

En el transcurso de la investigación, la docente logró contactar un estudiante de veterinaria avanzada, ya que María sintió la necesidad de recabar información específica y detallada para poder responder a sus nuevas interrogantes. La estudiante es vecina de la escuela, y su encuentro con María fue muy fructífero para el proyecto. A raíz de este acercamiento, María expresó desear estudiar la carrera de veterinaria o biología para poder continuar con el aprendizaje de temas relativos a sus intereses.

FASE III - PRODUCTO FINAL

A medida que los tiempos de estudio fueron avanzando, surgió la necesidad de compartir conocimientos aprendidos y reformulados durante el proyecto con los demás integrantes del grupo-clase (multigrado). Para esto, María elaboró una exposición de cráneos (de una amplia variedad de especies) y algunas piezas del aparato locomotor (vaca y ñandú), con ayuda de un compañero de 6º grado que voluntariamente brindó su colaboración.

El cierre parcial del proyecto estuvo dado por una charla de la alumna a los integrantes del grupo multigrado de su escuela donde se explicó la metodología de trabajo y estudio, se expusieron algunas semejanzas y diferencias entre esqueletos de especies diferentes, culminando con la visita guiada a la exposición de cráneos y piezas óseas recopiladas durante el proyecto.

La modalidad de trabajo por proyecto resultó una estrategia muy amena y de gran interés para María.



Figura 2: Exponiendo las características del cráneo de venado de campo



Figura 3: Cráneo de cérvido perteneciente a la exposición



Figura 4: Piezas óseas de la extremidad de un vacuno



Figura 5: Cráneo y rabo de tatú peludo



Figura 6: Cráneos de venado

46 |

Esta fotografía muestra la confirmación de una hipótesis de la alumna, quien al observar el cráneo de más arriba creía que este podía ser de venado de campo (considerando sus características). Días más tarde se encontró con otro cráneo similar en el campo, y al consultar con la estudiante de veterinaria, ésta confirmó que realmente estaban ante cráneos de venado. *Hipótesis comprobada.*



Figura 7: Parte de la exposición de piezas óseas elaborada por María

EXPERIENCIA EN UN LICEO DE MONTEVIDEO

FASE I - ELECCIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

La tarea de enriquecimiento tipo III se propuso en un grupo de matemática de tercer año del Ciclo Básico en un liceo de Montevideo. En el marco de ir formando a los alumnos para el Bachillerato, se propuso a los estudiantes llevar a cabo un proyecto de investigación con foco en un tema de su interés. Se les indicó que el trabajo sería de carácter opcional, con calificación, que podría realizarse en equipos de libre elección con un máximo de cuatro integrantes, y que una vez culminado, tendrían la oportunidad de presentar lo investigado al resto de sus compañeros dentro del horario de clase.

Una vez presentada la propuesta de trabajo al grupo, uno de los estudiantes al que llamaremos Juan, no dudó en aceptar el desafío y se acercó a la docente para manifestar su interés. Posteriormente, decidió no afrontar solo esta tarea sino por el contrario, invitó a sus tres compañeros de banco con quienes trabaja habitualmente en la clase, a realizar juntos el proyecto. Cabe destacar que tanto Juan como los compañeros elegidos por él han sido identificados como alumnos con altas habilidades. Finalmente, se acordó con los cuatro integrantes del equipo, que por ser todos ellos alumnos del espacio de Olimpíadas de Matemática, se dedicaría al proyecto la primera parte de esa hora semanal con el fin de poder ser orientados en su trabajo. La elaboración del proyecto comprendió cinco encuentros.

Primer encuentro

Se invitó a los miembros del equipo a manifestar sus inquietudes, registrando en el pizarrón aquellos temas que les provocaba curiosidad, indicando el o los aspectos en los cuales les gustaría focalizarse. Una vez que los cuatro integrantes se habían expresado, se les solicitó que eligieran un sólo tema procurando que todos quedaran satisfechos con dicha elección. Luego de discutir acerca de lo interesante que sería investigar cada uno de los diez temas expuestos, acordaron enfocarse en el estudio de "La física detrás de un tug of war"⁶. La siguiente imagen sintetiza lo trabajado en este encuentro.

⁶ "Tug of war" o la cinchada de cuerda es un deporte que enfrenta a dos equipos, sometiéndolos a una prueba de fuerza. Cada equipo cincha de un extremo de la cuerda con el objetivo de acercar al equipo rival hasta que la marca más cercana a éste cruce la línea central.

Tercer encuentro

En esta oportunidad, se le planteó como objetivo al equipo delimitar el problema. En primer lugar, se les solicitó que pensarán en varias preguntas asociadas a “La física detrás de un tug of war” que los motivara a investigar para conocer las respuestas. A continuación, se muestran sus inquietudes:

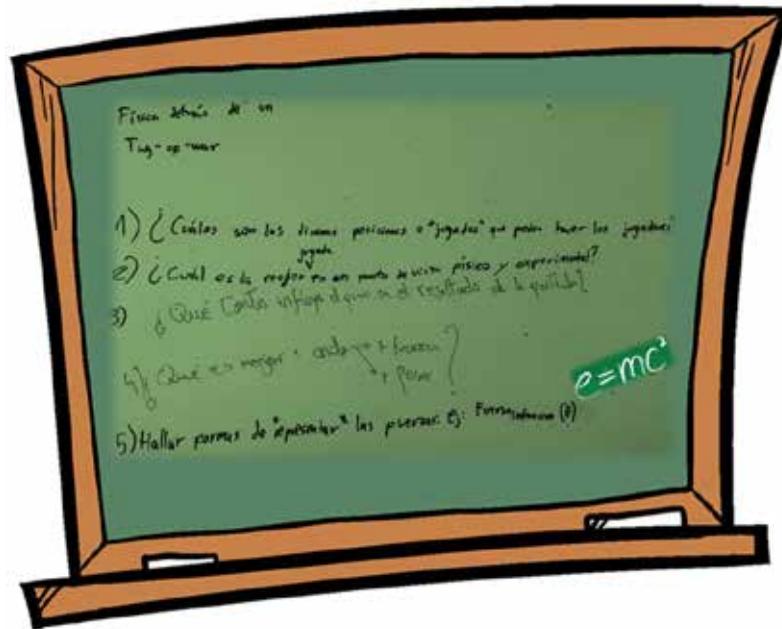


Figura 10: Posibles preguntas de investigación

| 49

En segundo lugar, debieron elegir sólo una de ellas y formularla como pregunta central del proyecto de investigación. Si bien eligieron la pregunta 1, se las ingenieron y la reformularon de forma que abarcara a las preguntas 2 y 3. Lo hicieron de esta manera: “¿Cuáles son las mejores estrategias para ganar un “tug of war”? ¿Cómo optimizar el trabajo de equipo?”

Cuarto encuentro

En esta etapa del proyecto, se les solicitó a los alumnos que expusieran sus hipótesis respecto a las respuestas que esperaban obtener en la pregunta central de investigación que se habían formulado. Se les explicó que a medida que avanzara su investigación podrían descartarlas o comprobarlas. Dado que el equipo no se ponía de acuerdo con sus creencias respecto al “tug of war” decidieron traer al salón una cuerda para comenzar a experimentar entre ellos y luego con el resto de los alumnos del espacio de Olimpiadas de Matemática que estaban allí presentes y que también se habían entusiasmado con el proyecto. Finalmente, arribaron a las siguientes hipótesis:

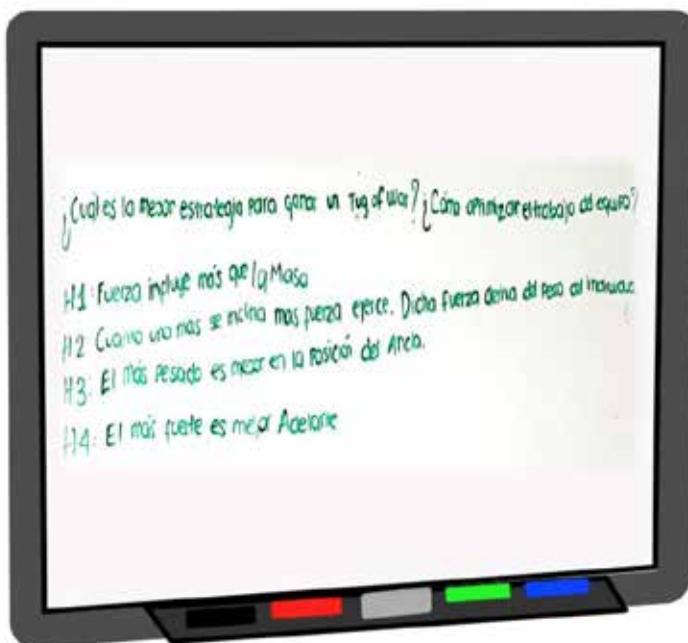


Figura 11: Formulación de hipótesis

FASE II - TRABAJO DE CAMPO

50 |

Quinto encuentro

Luego del cuarto encuentro, el equipo comenzó con su trabajo de campo y para ello decidió armar un grupo de "whats app" con la docente. A través de este medio se compartieron las fotos que habían sido tomadas del pizarrón con los resultados obtenidos en las diferentes etapas del proyecto, se guió la búsqueda de la bibliografía asociada con el tema de investigación y se fueron intercambiando los hallazgos encontrados. Asimismo, los miembros del equipo no dudaron en contactar a su profesor de Educación Física, a su docente de Ciencias y a la bibliotecóloga del liceo para recabar mayor información para su proyecto. Sin embargo, no se obtuvieron datos profundos de esta fase del proceso. Al tratarse de adolescentes curiosos, adoptaron un estilo de aprendizaje autoguiado y autónomo.

Adicionalmente, se les sugirió a los cuatro integrantes crear un documento en "google drive" para ir redactando el trabajo final e ir ordenando la información para ser presentada a sus compañeros. En este quinto y último encuentro, se trabajó conjuntamente en la elaboración de una presentación "power point" que reuniera los datos más relevantes del proyecto de investigación, sintetizando lo estudiado durante este período de tiempo. El producto logrado fue el siguiente:

FASE III – PRODUCTO FINAL



Figura 12: Presentación elaborada por los alumnos

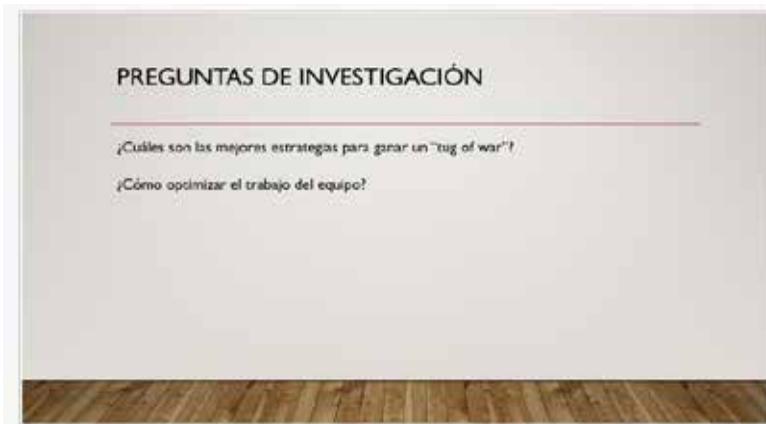


Figura 13: Presentación de las preguntas de investigación

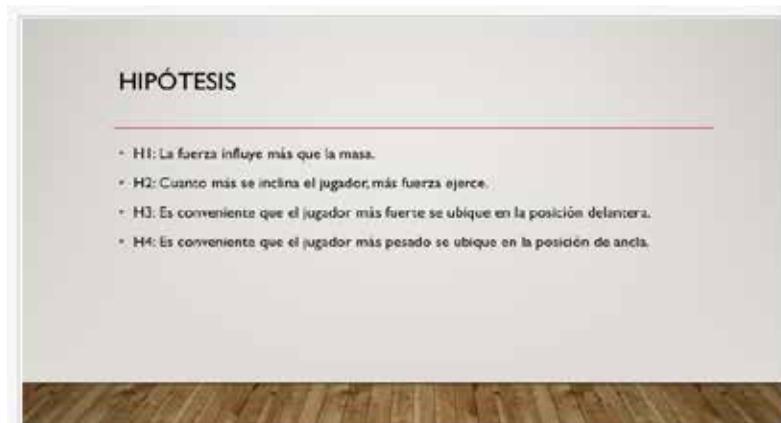


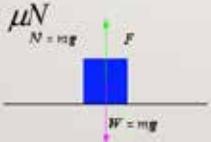
Figura 14: Presentación de las hipótesis de investigación

HI RECHAZADA

- En un "tag of war" con sólo dos jugadores en el mismo terreno y con la misma postura, quien gana es aquel que tiene mayor masa y por lo tanto genera mayor fuerza de fricción y menor aceleración (2da ley de Newton).

$$F_R = \mu N$$

$N = mg$



https://www.youtube.com/watch?v=CjYr_URo180

Figura 15: Presentación de la hipótesis 1

H2 ACEPTADA

- La fuerza de tracción cambia según la postura del cuerpo del jugador y aumenta en 2,8 Kg por cada grado que ésta disminuye.
- La máxima fuerza de tracción es ejercida con una inclinación del cuerpo de los jugadores de entre 35° y 45° respecto a la superficie.

<https://www.youtube.com/watch?v=67NkwiEaG4>
<https://ojs.uo.uni-konstanz.de/cpa/articles/viewFile/3821/3540>
<http://www.tugnfswr.co.uk/media/13537/136d1560988888083d4355564.pdf>

Figura 16: Presentación de la hipótesis 2

H3 RECHAZADA

- La persona más fuerte debe posicionarse al final para que pueda utilizar mejor su fuerza y tenga menos probabilidades de resbalar.
- Algunas personas sostienen que es estratégico poner a la persona más fuerte al frente, el problema de hacerlo es que si la persona cae, se pierde al jugador más importante.
- Se puede colocar a la persona más fuerte al final y a otro jugador fuerte al frente. En general, se debe mezclar a los jugadores más fuertes con los más débiles para que no exista una fila con solo jugadores débiles que afecten de forma negativa al equipo.

<http://es.mikahow.com/ganar-siempre-en-el-juego-de-tirar-de-la-cuerda>

Figura 17: Presentación de la hipótesis 3

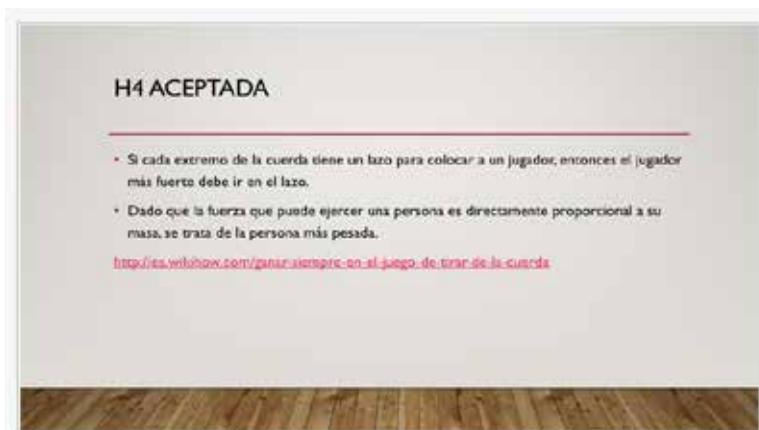


Figura 18: Presentación de la hipótesis 4

CONSIDERACIONES FINALES

Tal como se percibe en los ejemplos presentados en este artículo, las actividades de enriquecimiento tipo III son una metodología de trabajo que tanto estudiantes como docentes disfrutan. Es una forma de acercar a los estudiantes a la investigación y darles riendas sueltas para que ellos mismos puedan guiar su propio proyecto, de acuerdo a sus intereses y nivel de profundidad que deseen. El rol del docente como facilitador, le proporciona a los estudiantes la libertad de manejar los tiempos y los recursos según los necesite y organizarse en su propio aprendizaje. Los docentes que se han capacitado mediante las formaciones en Altas Habilidades/Superdotación durante los años 2014 - 2016 comentan lo fructífero de la experiencia y la necesidad que todos los docentes puedan capacitarse en este tópico. Estos han cambiado su forma de posicionarse en el aula frente a sus estudiantes en general y en particular han aprendido a identificar y atender las necesidades educativas dentro del aula a aquellos que poseen AH/SD.

| 53

Mediante el trabajo de investigación desarrollado en la escuela rural por María, ésta pudo expresar sus intereses académicos y asociarlos a sus vivencias y experiencias de niña rural, pudiendo expandir sus horizontes de aprendizaje y potenciar las altas habilidades que posee en las áreas lingüística, lógico matemática, espacial, naturalista e interpersonal fundamentalmente.

El formato de trabajo abordado en la oportunidad permitió avances conceptuales y procedimentales de muy buena calidad; aumentó considerablemente la autoestima de la niña participante y abrió un sin fin de posibilidades y de profundización académica a nivel de contenidos y por ende de aprendizajes y experiencias.

Desde el punto de vista de la estudiante esta experiencia de investigación constituyó un hito fundamental desde su metodología de estudio, debido a que abrió un abanico de estrategias que permitieron mejorar su capacidad de acercamiento a los conocimientos, procesamiento y organización de los mismos, evidenciándose procesos de aprendizaje cada vez más avanzados.

Se observó una mayor maduración de los procesos de adquisición y manejo disciplinar además de una mayor capacidad de autorregulación y conocimiento de las formas de aprendizaje personales; elementos fundamentales para un desarrollo adecuado de las potencialidades de la estudiante desde lo curricular, pero fundamentalmente desde el punto de vista personal. Se considera fundamental que los estudiantes con Altas Habilidades sean conscientes de sus potencialidades y puedan aprovecharlas para mejorar sus desempeños en todos los niveles. Estos procesos personales llevan un tiempo importante de conocimiento y autoevaluación que mediante la aplicación de esta metodología de trabajo el estudiante posee tiempos personales para llevarlos a cabo y madurar las experiencias y conocimientos adquiridos o experimentados.

El formato de trabajo en proyecto de investigación permitió que su familia se involucrara en las actividades académicas de la niña, así como llevar la labor de investigación más allá de las fronteras físicas de la escuela, permitiendo un trabajo de campo arduo y prolongado, así como la interrelación y colaboración de vecinos de la institución que se interesaron y colaboraron (no solo con la estudiante), sino con la institución en ge-

neral donando material de estudio. Esto demuestra una mayor toma de conciencia acerca de la necesidad de apoyar los alumnos con Altas Habilidades, no solo desde el ámbito familiar de la estudiante, sino desde la comunidad educativa en sí misma, que vió beneplácito la experiencia desarrollada en la institución educativa.

La instancia de armado de un producto final (exposición y visita guiada) fue muy enriquecedora desde lo conceptual, procedimental y actitudinal; en el entendido que la estudiante debió poner en juego los conocimientos trabajados con anterioridad, los adquiridos durante la investigación y su posterior organización para exponerlos a un público determinado. Es importante destacar que la muestra o exposición continuó creciendo en número y variedad de piezas hasta la actualidad que funciona como museo natural abierto a otras escuelas rurales.

En el caso de los adolescentes del liceo, se trata de alumnos que poseen una diversidad de intereses que abarcan distintas áreas: Matemática, Física, Química, Educación Física, Economía y Sociología. Analizando el tema seleccionado por estos alumnos, tiene sentido que hayan elegido investigar "La física detrás de un tug of war", dado que se trata de una realidad cercana a ellos. Por un lado, en el curso de Física de tercer año de secundaria, se estudia principalmente las diferentes fuerzas que actúan sobre un objeto, como se pudo apreciar en el listado de conocimientos previos que elaboraron los alumnos. Por otro lado, todos los años, se dedica un día entero en su institución educativa a la realización de deportes y entre ellos se destaca la competencia de equipos, dentro de cada generación de alumnos, en el "tug of war". El vínculo existente entre el tema elegido por los estudiantes y su experiencia se identificó como un verdadero facilitador del proceso.

Respecto a la elección de la pregunta central, "¿Cuáles son las mejores estrategias para ganar un tug of war?", pudo estar motivada por un tipo de problemas que el equipo acostumbra a resolver semanalmente en el espacio de Olimpíadas de Matemática, que consiste en hallar la estrategia ganadora ante un juego independientemente de las jugadas que pueda efectuar el contrincante. El hecho de que los estudiantes no conocieran a priori la respuesta a la pregunta que habían formulado fue, sin duda, un factor de entusiasmo.

54 | La física detrás de un "tug of war" es bastante intuitiva. Sin embargo, el deseo de no equivocarse al exponer las hipótesis respecto a la pregunta central de investigación, condujo a los estudiantes a la experimentación, la cual facilitó el proceso y lo hizo más divertido.

Los cuatro alumnos demostraron estar interesados y motivados durante el trabajo de campo, pero se identificó como dificultad la pereza que sintieron al momento de documentar lo investigado, por lo que hallaron beneficioso para el equipo, incorporar en futuras instancias a estudiantes con otras habilidades tales como la comunicación, el diseño y las relaciones interpersonales entre otras. Sin embargo, mas no redactaron un documento para entregar, pero sí se esforzaron por armar una presentación clara que les sirviera como soporte para mostrarles los hallazgos a sus compañeros de clase y he aquí la importancia de contar con una audiencia.

Cabe destacar que esta experiencia se tradujo en una oportunidad de aprendizaje del método científico, si bien no se quiso complejizar el proceso de investigación introduciendo conceptos tales como hipótesis nulas e hipótesis alternativas. Los estudiantes entendieron en profundidad el método -pues lo pusieron en práctica- y quedaron preparados para utilizarlo con autonomía ante futuras interrogantes que se planteen. Asimismo, la experiencia permitió la sinergia entre los integrantes del equipo, la cual potenció sus habilidades socioemocionales y cognitivas.

En suma, la concepción de los tres anillos de Renzulli concibe los comportamientos superdotados en la intersección de a) habilidad por encima del promedio, b) creatividad y c) compromiso con la tarea. Las actividades de enriquecimiento tipo III son una herramienta que facilita el desarrollo de estos comportamientos y prepara a los niños para ser los futuros productores de conocimiento y nuevos medios de comunicación del futuro. Los ejemplos aquí compartidos son uno de los tantos que se han llevado a cabo en instituciones educativas de Uruguay con estudiantes de primaria y secundaria con Altas Habilidades/Superdotación. Los docentes formados en estas instancias de capacitación continúan identificando y trabajando en pro de ofrecer servicios especializados y orientados a atender las necesidades educativas y sociales de los estudiantes con AH/SD de Uruguay.

REFERENCIAS

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2013). *The Australian curriculum: Mathematics*. Retrieved from:
<http://www.australiancurriculum.edu.au/Mathematics/Content-structure>.
- Bendelman, K (2012). Jugando con el futuro: Estimulando talentos a través de la creación de videojuegos. *Revista Ideación*, 32 (1), 180-195.
- Bendelman, K & Pérez, S. G (2016). *Altas Habilidades/Superdotación. ¿Qué, quién, cómo?*. Montevideo, Uruguay: Isadora Ediciones.
- García-Cepero, M. C. (2008). The Enrichment Triad Model: nurturing creative-apa productivity among college students. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 295-302. <https://doi.org/10.1080/14703290802176238>
- Katz, L.G., S.C. Chard, & Y. Kogen. 2014. *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. 3rd ed. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Maker, C.J., & Schiever, S.W. (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners (3rd ed.)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Postholm, M. B. (2015). Classroom Management in Project Work. *Creative Education*, 6, 2077-2089. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.619212>
- Renzulli, J.S., & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model. A how-to guide for educational excellence*. (2nd Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli, J. S. (1995). Teachers as Talent Scouts. *Educational Leadership*, 52(4), 75-81.
- Renzulli, J. S. (2016). *Short Three-ring definition*. Document e-mailed to Pérez Barrera, S. on May, 3, 2016.
- Stepanek, J. (1999). The Inclusive Classroom. Meeting the Needs of Gifted Students: Differentiating Mathematics and Science Instruction. *It's just good teaching*, 1-50. <http://www.nwrel.org/msec>.
- Tomlinson, C.A., (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Renzulli, J. (2014). *Uconn Talks*. Recuperado de: https://youtu.be/g_hPhKvduts
- United Nations Organization for Education, Science and Culture [UNESCO], (2017). *La UNESCO avanza. La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. París, Francia.
- Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7.
- Zmood, S. (2014). Fostering the promise of high achieving mathematics students through curriculum differentiation. In *Curriculum in focus: Research guided practice*. (Proceedings of the 37th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia) (pp 677-684).

Fecha Recepción: 03/09/2018

Fecha Aceptación: 26/11/2018

FATORES QUE INFLUENCIAM NA DINÂMICA DE FAMÍLIAS DE SUPERDOTADOS

FACTORS INFLUENCING THE DYNAMICS OF GIFTED FAMILIES

Mag. Sheila Perla Maria de Andrade⁷

Dra. Jane Farias Chagas-Ferreira⁸

RESUMO

As famílias de superdotados são consideradas afortunadas em muitos aspectos por terem filhos altamente capazes, no entanto, enfrentam desafios e problemas diretamente relacionados às características desses indivíduos. Essas demandas peculiares podem gerar estresse e ansiedade, influenciando nas expectativas e práticas parentais e na maneira como o talento será reconhecido e estimulado. Assim, o objetivo desse estudo é descrever como os processos de identificação, a precocidade, a assincronia e as características individuais e socioemocionais de superdotados influenciam na dinâmica e relações familiares. Este artigo é uma revisão de literatura não sistemática, de caráter descritivo, apoiada em capítulos de livros, ensaios teóricos e em pesquisas empíricas.

| 57

Palavras-chave: desenvolvimento, superdotados, dinâmica familiar.

ABSTRACT

Gifted families are considered fortunate in many respects to have highly capable children, yet these families face challenges and problems directly related to the characteristics of these individuals. These peculiar demands can generate stress and anxiety, influencing parental expectations and practices, and the way which talent is recognized and stimulated. Thus, the purpose of this study is to describe how the processes of identification, precocity, asynchrony and the individual and socioemotional characteristics of gifted individuals influence the dynamics and family relationships. This article is a non-systematic literature review, the descriptive nature, supported by book chapters, theoretical essays, and empirical research.

Keywords: development, gifted, family dynamics.

A FAMÍLIA: CONTEXTO PRIVILEGIADO DE DESENVOLVIMENTO

A família é um sistema complexo e dinâmico, responsável pela transmissão da cultura (Dessen, 2007, 2010; Dessen & Polônia, 2007; Kreppner, 2000). Nesse sentido, a família funciona como um sistema que possui padrões de comunicação, desempenho de papéis sociais, conjunto de atividades, crenças e valores e ca-

7 Universidade de Brasília, Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, sperlaandrade@unb.br

8 Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Laboratório de Psicologia Escolar, Profa. Dra. Do Programa de Pós Graduação em Processos Desenvolvimento Humano e Saúde. janefcha@gmail.com

racterísticas interacionais e relacionais particulares, ao mesmo tempo em que atua como mediadora das relações com outras unidades sociais (Bronfenbrenner, 2011).

A família, nessa perspectiva, pode ser concebida como uma instituição que prepara os indivíduos para serem inseridos na sociedade, auxiliando no desenvolvimento de repertórios que permitam a continuidade da vida social (Alves, 2006; Dessen & Polônia, 2007; Kreppner, 2000; Prado, 2017; Weber, 2008). A família tem, portanto, um forte impacto no processo de desenvolvimento dos seus membros influenciando-os e sendo influenciada por eles.

A família vem sofrendo modificações ao longo do tempo e adquirindo novos contornos. Essas transformações reconfiguram a família tradicional formada por laços de consanguinidade, ampliando sua definição e tipologia (Alves, 2006; Aspesi, 2007; Motta & Rodrigues, 2018; Rocha, Cury & Rocha, 2015). A família, no entanto, independentemente de sua configuração, permanece como um dos principais contextos necessários ao desenvolvimento humano e, por conseguinte, para a promoção das potencialidades de indivíduos superdotados.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo descrever como os processos de identificação, a precocidade, a assincronia e as características individuais e socioemocionais de superdotados influenciam na dinâmica e relações familiares.

CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA COM SUPERDOTADOS

Entre as características familiares que se destacam na promoção do desenvolvimento saudável do superdotado, encontramos o suporte familiar e a responsividade materna (Alvarenga, Malhado & Lins, 2014; Chagas-Ferreira, 2016; Fleith, 2017; Thompson, Corsello, McReynolds & Conklin-Powers, 2013). O suporte familiar é reconhecido como um fator protetivo que favorece a resiliência e o bem-estar emocional do superdotado. Esse suporte diz respeito a um padrão de comunicação que preza pelo diálogo, onde os recursos de atenção, tempo e monitoramento estão presentes, onde há espaço para o elogio, incentivo e reconhecimento das pequenas conquistas. Os níveis de satisfação individual e parental, bem como as expectativas sobre a performance e desempenho podem ser positivos ou negativos, a depender da qualidade do envolvimento parental, das práticas parentais que valorizam a educação e estilo parental mais autoritativo (Rudasill et al., 2012). Para Bronfenbrenner (2011), ter pessoas dedicadas e altamente engajadas e interessadas no que a criança realiza no dia a dia, é um fator primordial para o desenvolvimento saudável.

É importante salientar que o acesso a oportunidades de aperfeiçoamento das habilidades e capacidades do superdotado é altamente dependente do envolvimento ou engajamento parental, e mais especificamente da responsividade materna (Chagas-Ferreira, 2016). O apoio emocional da mãe, a atitude compreensiva e imediata resposta de afeto positivo, iniciados desde os primeiros momentos de vida da criança é importante na promoção da autorregulação emocional da criança. A responsividade materna atua como uma base regular que pode prover os recursos e experiências necessários ao desenvolvimento das habilidades do superdotado.

Em geral, são as mães que identificam os talentos dos filhos e que se engajam em processos para que esses talentos sejam reconhecidos e atendidos adequadamente. Alguns fatores culturais podem influenciar na responsividade materna e no suporte familiar, assim como na percepção parental sobre a superdotação. Valores e crenças influenciam no estímulo das habilidades dos superdotados, podendo, os pais, estimular algumas habilidades em detrimento de outras que julgam menos importantes ou socialmente menos aceitas. Pais que esperam que o exercício profissional dos filhos vá auxiliar na mudança ou manutenção do status social da família, podem, por exemplo, impedir que o talento musical ou artístico seja estimulado ou atendido, depositando seus esforços e recursos para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas.

A literatura tem demonstrado que existem diferenças nos papéis de pais e mães, em função de estereótipos sociais. Em geral, são as mães que buscam pelas redes de apoio e se dedicam aos papéis de cuidados e de afeto, enquanto aos pais se reservam os papéis intelectuais e as brincadeiras mais formais. No entanto, quando o assunto é a educação dos filhos superdotados, parece que esse é um aspecto que ocupa a pauta central das preocupações de pais e mães (Aspesi, 2003). Não é incomum, após várias tentativas frustradas de busca por atendimento especializado adequado, que esses pais assumam a responsabilidade pela educação dos filhos, assumindo o papel da escola (Jolly, Mathews & Nester, 2013). Aspesi (2003, 2007) ainda

destaca outras questões que costumam afligir esses pais, tais como: ajustamento social e desmotivação escolar.

Com relação às questões escolares, Pérez (2011) ressalta que as famílias com superdotados, costumam buscar serviços de apoio a partir das dificuldades originadas na escola ou mesmo em casa e, também, conclui, em sua pesquisa, que é preciso investimentos na formação de pais e profissionais da área da educação.

Estudo realizado por Chagas-Ferreira (2013) assinala que o superdotado pode assumir papel de proeminência no ambiente familiar, muitas vezes, tornando-se modelo de admiração pelos demais membros da família. A autora destaca como importante fator promotor de desenvolvimento as potencialidades do superdotado na família: as relações positivas no ambiente familiar, caracterizado por ser acolhedor e amigável, com maior investimento e priorização da educação.

A ordem de nascimento dos filhos ou posição funcional na família também é uma característica importante a ser considerada quando se estuda a família do superdotado. Lôbo (2016) observou em seu estudo a predominância de filhos primogênitos indicados para acompanhamento suplementar em um programa de atendimento educacional especializado para o superdotado. Outros estudos também demonstraram a prevalência de primogênitos e unigênitos entre essa população (Chagas, 2008; Olszewski-Kubilius, 2016).

A primogenitura ou a unigenitura nem sempre está relacionada com a ordem de nascimento, mas com a posição funcional na família. No caso da primogenitura, isso acontece quando o filho superdotado, ocupa na família, a função de filho primogênito, exercendo liderança entre os irmãos, sendo-lhe atribuído maior responsabilidade nas tarefas domésticas, obtendo autonomia precoce (López-Aymes; Acuña & Abúndez, 2013). Por conta dessa posição funcional, o superdotado acaba por ter prioridade no investimento dos recursos familiares: financeiros, de atenção e suporte emocional.

Ourofino e Fleith (2011) em seu estudo com superdotados *underachievers*, apontam aspectos individuais dessa população que têm influência sobre a dinâmica familiar, entre as quais destacam-se: a depressão, a ansiedade, o perfeccionismo, a baixa autoestima e o autoconceito negativo, além da irritabilidade, não conformismo, dificuldades de aprendizagem, desorganização, impulsividade e déficit de atenção, imaturidade social. As autoras concluem pela importância do contexto familiar para o desenvolvimento saudável e integral dos superdotados, enfatizando a necessidade de que a família receba apoio e orientação.

| 59

Vários autores salientam o papel fundamental da família no reconhecimento e no encaminhamento para atendimento educacional especializado (Silva & Fleith, 2008; Tentes & Fleith, 2014a, 2014b). Todavia sublinharam que alguns pais se frustram ao depositarem altas expectativas em relação às potencialidades dos filhos e, em consequência, geram cobranças excessivas para com o superdotado

Os resultados de estudo realizado por Ferreira e Fleith (2012) com o objetivo de identificar as características e a dinâmica de famílias de adolescentes talentosos indicaram que mais da metade das famílias participantes possuíam uma configuração familiar tradicional, tinham como prioridade a educação e o desenvolvimento dos filhos talentosos, e possuíam uma variedade de atividades de lazer em suas rotinas. Com relação às práticas parentais ficou evidenciado que os pais se auto avaliavam de maneira mais positiva que seus filhos adolescentes em todas as categorias do Inventário de Sucesso Parental: comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação.

Assim, as famílias com superdotados costumam ser influenciadas pelas características peculiares desses indivíduos, especialmente por fatores relacionados com o processo de identificação da superdotação; as características de desenvolvimento como: precocidade e assincronia e as características socioemocionais (Chagas-Ferreira, 2014, 2016; Pereira & Guimarães, 2007; Silva & Fleith, 2008; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011).

O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DA SUPERDOTAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NA FAMÍLIA

Via de regra, o nascimento de um filho tem grande impacto sobre o funcionamento familiar. Um filho por si só exige reestruturação de dinâmicas, reconfiguração de papéis, transformação nos padrões comunicativos e de investimento familiar (recursos, tempo, atenção). As novas responsabilidades e as novas rotinas modificam não somente a família, mas todas as demais relações de seus membros nos vários contextos: social, trabalho, vizinhança (Cardoso, 2016; Delou, 2007; Oliveira, 2009). Não é diferente com as famílias

com superdotados. Entretanto, o processo de identificação da superdotação traz novos desafios à dinâmica familiar.

Nesse sentido, a identificação da superdotação exige da família não somente maior sensibilidade para o atendimento das demandas especiais de seus filhos, mas também reorganização da rotina familiar. Esse processo adaptativo requer atenção e cuidados especiais e o estabelecimento de uma parceria efetiva entre a família e a escola, de forma a fomentar o desenvolvimento das potencialidades, habilidades e interesses observados e auxiliar no enfrentamento de desafios na busca por atendimento especializado das necessidades educativas e por acesso a oportunidades sociais e culturais.

Ainda com relação ao processo de identificação, as reações imediatas da família de uma criança com desenvolvimento atípico podem ser controversas e podem envolver revolta, rejeição, raiva e negação (Henn, Piccinini & Garcias 2008). Alguns autores, no entanto, ponderam que as reações das famílias de crianças avaliadas como superdotadas são, em um primeiro plano, de grande expectativa e de orgulho (Pérez, 2011; Winner, 1998).

Por outro lado, esses sentimentos excessivamente positivos no início do processo de identificação, podem dar lugar, no decorrer do tempo, a algumas dificuldades enfrentadas por essas famílias, como, por exemplo, encontrar serviços educacionais adequados às necessidades específicas dos superdotados, escassez ou inexistência de recursos e de rede de apoio social que promovam o desenvolvimento das habilidades identificadas (Pereira & Guimarães, 2007). Como os superdotados não compõem um grupo homogêneo, os diferentes tipos de superdotação exigem diferentes recursos de suas famílias a depender das capacidades, interesses e necessidades peculiares dessa população (Olszewski-Kubilius, Lee & Thomson, 2014; Wilson, 2015).

60 | Para melhor compreender as demandas associadas ao tipo de superdotação que influenciam na dinâmica familiar pode-se verificar as diferenças entre as demandas de crianças e adolescentes da área criativa-produtiva e área acadêmica. O superdotado da área criativa-produtiva do domínio da música, por exemplo, vai requerer da família: o investimento na compra de instrumentos e partituras, o envolvimento em atividades e eventos culturais (concertos, shows etc.), o acompanhamento em atividades extracurriculares para a prática musical. Por outro lado, a família com filho superdotado na área acadêmica terá demandas relacionadas a compra de livros, matrícula em cursos, acompanhamento de mentores e tutores. Sendo boa parte desse processo associado a atividades curriculares (Chagas-Ferreira, 2014; 2016).

Apesar da família com superdotado reconhecer as características peculiares de seus filhos precocemente, essas crianças tendem a receber atendimento especializado mais tardiamente. Isso se deve ao fato de que há muitos mitos relacionados ao desenvolvimento do superdotado e à concepção sobre superdotação. Famílias com crianças com algum tipo de deficiência sensorial, psicomotora ou que possuam alguma síndrome contam com um conjunto de políticas públicas, serviços e programas de estimulação precoce, logo nos primeiros anos de vida (Brasil, 2008; IBGE, 2010; Oshima, 2016). Essa realidade é inversa, quando se trata de famílias com superdotados. Mesmo que os pais já tenham notado algumas habilidades diferenciadas em seus filhos ainda no início da escolarização formal, o atendimento acaba por ser postergado, vindo ocorrer já nos anos finais da Educação Básica (Almeida, Fleith & Oliveira, 2013). Com isso, muitas vezes, os irmãos, avós e outros parentes de superdotados precisam assumir tarefas e atividades domésticas e de mobilidade extra, para que o superdotado possa frequentar cursos extraclasse, dedicar-se a treinamento deliberado ou a processos de mentoria (Fernandes, 2014).

A percepção familiar acerca do desenvolvimento do superdotado parece ser construída e afetada pelas experiências e vivências dos pais e por vários mitos que vão sendo enfatizados pelas mídias sociais (Chagas, 2003, 2014). Entre esses mitos, destacam-se a ideia de que esses indivíduos são desajustados socialmente, que virão a ser vítimas de problemas mentais se souberem de suas habilidades acima da média e ainda de que não precisam de nenhum suporte adicional para serem bem-sucedidos (Sabatella, 2008).

Nesta direção, Subotnik, Olszewski-Kubilius e Worrell (2011) destacam o quão prejudicial é a falta de apoio e suporte à família do superdotado no sentido de dirimir dúvidas, esclarecer mitos e construir possibilidades de acesso a oportunidades que possam fomentar e não comprometer as potencialidades identificadas. Essa conjuntura associada a outros fatores familiares como status socioeconômico desfavorecido, ausência de suporte escolar, frustração parental, necessidade de mobilização e redistribuição de responsabilidades dos membros da família, não somente modifica a rotina familiar, como impõe desafios internos e externos à família.

Daí a necessidade de estas famílias terem acesso a informações confiáveis e baseadas em pesquisas e de receberem suporte adequado para auxiliarem no desenvolvimento integral do superdotado. Nesse sentido, alguns autores defendem que sejam oferecidos serviços e programas de orientação e aconselhamento aos pais (López-Aymes, Acuña & Damian, 2014).

PRECOCIDADE E ASSINCRONIA E SUA INFLUÊNCIA NOS PROCESSOS FAMILIARES

Ainda nesta tônica, a dinâmica das famílias de superdotados também é afetada por duas características desenvolvimentais singulares dos superdotados: a precocidade e a assincronia. Tais atributos impactam a tomada de decisão familiar sobre os processos educativos como também desafiam os currículos escolares (Alencar & Fleith, 2001; Chagas, 2008).

Com relação as questões que envolvem a precocidade, a família, via de regra, percebe essas características de desenvolvimento ao comparar as habilidades do superdotado com o de outras crianças da família (Chacon, Martins & Pedro, 2017; Gama, 2007). Entre essas características destacam-se: a memória acima da média, o vocabulário avançado, o interesse incomum por determinados domínios, o envolvimento por longos períodos de tempo em uma mesma atividade, a busca mais intensa por solucionar problemas e por dominar técnicas ou determinado tipo de conhecimento (Sabatella, 2008; Virgolim, 2007; Winner, 1998).

Nesse sentido, é possível encontrarmos crianças com raciocínio lógico-matemático bastante desenvolvido para a idade, com extraordinário vocabulário ou memória, com dificuldades na escrita em função de dificuldades com a coordenação motora fina. Esse tipo de experiência parece ser conflituoso e frustrante tanto para a família, quanto para o superdotado (Calefi, 2016). Se a família com filhos superdotados não for adequadamente orientada, pode vir a cobrar excessivamente, exigindo uma performance acima da média em tudo o que a criança realiza, ou depositar sobre essa criança ou adolescente expectativas irrealistas. Essas expectativas são, muitas vezes, nutridas por sonhos e desejos não realizados relacionados à carreira profissional e oportunidades de ascensão social (Oliveira, 2009).

Se por um lado a criança se mostra precoce em seu desenvolvimento, por outro pode haver um certo descompasso entre o desenvolvimento intelectual, psicomotor, linguístico e perceptual (Maia-Pinto & Fleith, 2015). Esse descompasso é denominado assincronia ou dissincronia. Vários autores apontam a assincronia como um fenômeno associado ao desenvolvimento do superdotado (Maia-Pinto & Fleith, 2015; Oliveira, Barbosa & Alencar, 2017; Ourofino & Guimarães, 2007). Esta singularidade altera a percepção da família sobre a superdotação, uma vez que evidencia a não correspondência entre as expectativas de desempenho e as realizações observadas.

A assincronia traz ainda outros desafios para a família do superdotado, uma vez que a falta de conhecimento mais aprofundado desses aspectos podem levar a diagnósticos equivocados. Nesse sentido, Sabatella (2008) chama a atenção para o fato de algumas características como: o impulso e compulsão do superdotado por entender certas nuances de um campo de conhecimento, que vai requerer uma atenção mais focada - quando associada à uma caligrafia pouco desenvolvida (habilidade vinculada à coordenadora motora fina, podem ser confundidas com distúrbios da atenção ou de aprendizagem (Ourofino, Fleith & Gonçalves, 2011). Por outro lado, o alto nível de energia, a resposta a vários estímulos relacionada com uma baixa competência social pode ser erroneamente avaliada como Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade.

CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONAIS DE SUPERDOTADOS E SEU IMPACTO NA FAMÍLIA

As características socioemocionais dos superdotados pode ser fonte de grande preocupação para a família. (Castro, Cuzin & Hees, 2011). Nesse sentido, podemos destacar algumas características socioemocionais que afetam a dinâmica familiar, entre aquelas apontadas por Ourofino e Guimarães (2007): (a) dificuldades nos relacionamentos sociais; (b) dificuldades em aceitar críticas, (c) não conformismo e resistência a autoridades; (d) recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas; (e) excesso de competitividade; (f) intensidade e oscilação emocional; (g) preocupação exacerbada com questões éticas e estéticas; (h) ansiedade; (i) persistência; e (j) autoconsciência elevada. Essas especificidades que fazem parte da vida do superdotado,

também vão demandar acompanhamento especializado e um trabalho colaborativo entre escola, rede de apoio social e família (Castro et al, 2011).

Além das características já apontadas, outros autores ressaltam o perfeccionismo, a oscilação de humor e a baixa autoestima como atributos que têm influência no funcionamento familiar (Kakavand, Kalantari, Noohi & Taran, 2017; Virgolim, 2007). Para esses estudiosos, o perfeccionismo pode ser positivo ou negativo. O perfeccionismo positivo leva a uma produção de qualidade, a um sentido de propósito e autorrealização. Esse tipo de perfeccionismo costuma ter um impacto positivo sobre a autoestima, autoconceito e enchem a família de orgulho pelas realizações do superdotado. Em sentido oposto, o perfeccionismo do tipo neurótico traz prejuízos para a autoestima, para as relações interpessoais e para a saúde do superdotado. O alto padrão imposto como meta, nem sempre é possível de ser alcançado, e tal situação, em virtude de sua recorrência, pode levar à depressão, altos níveis de frustração ou comportamentos autosabotadores, que exercerão forte influência nas interações e rotina familiar (Chagas-Ferreira, 2014; Rangni & Costa, 2014; Sabatella, 2008).

As características socioemocionais de superdotados podem também despertar a prática de *bullying*. Dalosto e Alencar (2016) demonstram como essa prática pode ser desastrosa para todos os envolvidos. Apesar do estudo realizado por estas autoras ser restrito ao âmbito escolar, podemos inferir como esse fenômeno tem reflexo na família, provocando inquietude e aflição que, muitas vezes, podem acarretar na necessidade de apoio psicológico e na mudança de ambiente escolar. Outros predicados atribuídos a esses indivíduos podem agravar ainda mais essa situação como: a sensibilidade e intensidade emocional, levando o indivíduo ao isolamento social ou, ainda, a desenvolver ideação suicida (Apistola, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

62 | Em síntese, podemos observar que as características do superdotado influenciam na dinâmica familiar de forma recíproca. As crenças, valores, práticas e estilos parentais são fatores importantes que afetam no reconhecimento e na promoção do desenvolvimento do potencial e talento. Por outro lado, características de desenvolvimento e do processo de identificação do superdotado impactam no funcionamento da família, alterando suas rotinas e demandando esforços e investimento parental.

Sendo a família, o nicho primário de desenvolvimento humano, e tendo a família do superdotado tantos desafios a serem enfrentados, é evidente a necessidade de que sejam planejados atendimentos específicos para pais, mães e irmãos de superdotados. Esses serviços devem se configurar no sentido de auxiliarem no processo de identificação, orientarem acerca das características do superdotado, fomentarem a ampliação de redes de apoio social.

Entre as perspectivas de pesquisas futuras que emergem para a compreensão da dinâmica de famílias com superdotados consideramos importante investigar as relações mesossistêmicas entre escola e família, o perfil de famílias com superdotados, as práticas e estilos parentais que estão relacionados ao desenvolvimento saudável de superdotados. Ainda nesse sentido, julgamos importante a realização de pesquisas que averiguem as relações fraternais entre irmãos superdotados e não-superdotados.

REFERENCIAS

- Alencar, E. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Alvarenga, P., Malhado, S. C. B., & Lins, T. C. S. (2014). O impacto da responsividade materna aos oito meses da criança sobre as práticas de socialização maternas aos 18 meses. *Estudos de Psicologia*, 19(4), 305-314.
- Alves, L. B. M. (2006). O reconhecimento legal do conceito moderno de família: o art. 5º, II e parágrafo único, da Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha). *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 11, n. 1225, 8 nov. 2006. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/9138>.
- Apistola, M. (2017, January 11). *Suicidality and Giftedness*. A Literature review. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2ZtCra7lkwXNC1PWFdnYWhlb0U/view?usp=drivesdk>

- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. O aluno e a família* (pp. 29-47). Brasília: MEC/SEESP.
- Aspesi, C. C. (2003). *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, SEESP.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Calefi, J. B. (2016). Altas Habilidades/Superdotação: um olhar para as potencialidades do aluno. *Revista Maiêutica*, 4(1), 21-30.
- Cardoso, J. N. (2016). *O Trabalho Social com Famílias na Proteção Social Básica e suas Repercussões nas Relações de Gênero: Um Estudo a Partir dos CRAS de Teresina-PI*. (Dissertação mestrado não publicada), Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Piauí – PI.
- Castro, A. C. P., Cuzin, M. I., Hees, L. W. B. (2011). Aspectos Socioemocionais do Superdotado. *Acta Científica. Ciências Humanas*. 20(1), 23-30.
- Chacon, M. C. M., Martins, B. A., & Pedro, K. M. (2017). Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação: Enriquecimento e Orientação para Estudantes e Familiares. *V Seminário Internacional: Cognição, Aprendizagem e Desempenho*. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Chagas, J. F. (2003). *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamento de superdotação em alunos de nível socioeconômico desfavorecido*. (Dissertação mestrado não publicada), Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Brasília – DF.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Chagas-Ferreira, J. F. (2013). Hannah: uma trajetória de superação. In D. S. Fleith, & E. M. L. S. Alencar (Orgs.). *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações* (pp. 41-54). Curitiba: Juruá.
- Chagas-Ferreira, J. F. (2014). As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Orgs.). *Altas habilidades/ superdotação, inteligência e criatividade: uma visão interdisciplinar* (pp. 283-308). Campinas, SP: Papirus.
- Chagas-Ferreira, J. F. (2016). Psicologia escolar e desenvolvimento humano: articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 173-188). Curitiba: Átomo e Alínea.
- Dalosto, M. M., & Alencar, E. M. L. S. (2016). *Os Superdotados e o bullying*. Curitiba: Appris.
- Delou, C. M. C. (2007). O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In D. S. Fleith (Ed.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (pp. 131-142). Volume 3: O aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Dessen, M. A. (2010). Estudando a Família em Desenvolvimento: Desafios Conceituais e Teóricos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(núm. esp.), 202-219.
- Dessen, M. A. (2007). A Família como contexto de desenvolvimento. In D. S. Fleith (Org.) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 3: O aluno e a família* (pp. 13-28). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 36, 21-32.
- Fernandes, T. L. G. (2014). *Capacidades silentes: Avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades/superdotação em alunos com surdez*. 2014. 330f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, Ceará.
- Ferreira, J. F. C., & Fleith, D. S. (2012). Características e dinâmica da família de adolescentes talentosos. *Estudos de Psicologia, Natal*, 17(1), 15-23.
- Fleith, D. S. (2017). Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (n. esp.), 1-9.
- Gama, M. C. S. S. Parceria entre Família e Escola. In D. S. Fleith (Org.) (2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família*. Brasília (pp. 61-73). Brasília: MEC/SEESP.

- Henn, C. G.; Piccinini, C. A., & Garcias, G. L. (2008) A Família no contexto da Síndrome de Down: Revisando a literatura. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 485-493.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). *Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010)*. Censo Demográfico. Disponível em: <http://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos>.
- Jolly, J., L., Mathews, M. S., & Nester, J. (2013). Homeschooling the gifted: a parent's perspective. *Gifted Child Quarterly*, 57(2), 121-134.
- Kakavand, A., Kalantari, S., Noohi, S., & Taran, H. (2017). Identifying the relationship of parenting styles and parent's perfectionism with normal students' and gifted students' perfectionism. *Independent Journal of Management & Production*. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449549996009>
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.
- Lôbo, T. N. N. (2016) Perfil do aluno *superdotado: análise de dossiês de alunos participantes de uma sala de recursos no período de 1999 a 2013*. (Dissertação mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Brasília – DF
- López-Aymes, G., Acuña, S. R., & Abúndez, A. E. M. (2013). Niños y niñas con altas capacidades intelectuales y sus familias. In A. D. Vargas & G. R. Marin. *La docência del educador de adultos, dimensiones comunicacionales* (102-118). México: UPN.
- López-Áymes, G. Acuña, S. R., & Dámian G. G. D. (2014). Families of gifted children and counseling program: a descriptive study in Morelos, México. *Journal of curriculum and teaching* 3(1). doi: 10.5430/jct.v3n1p54.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2015). Percepção de alunos superdotados, mães e professores acerca da aceleração de ensino. *Interação Psicológica*, 19(2). 187-198.
- Motta, A. L. A. R., & Rodrigues, M. L. M. (2018). A família na contemporaneidade brasileira: sentidos em curso. *Revista da Anpoll*, 1(45). 202-217. doi: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i45.1112>
- Oliveira, J., Barbosa, A., & Alencar, E. (2017). Contribuições da teoria da desintegração positiva para a área de superdotação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-9.
- 64 | Oliveira, M. P. (2009). *Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades*. (Dissertação de mestrado não publicada), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, Brasil.
- Oshima, F. Y. (2016). *O Brasil desperdiça seus talentos. As histórias de jovens e crianças numa cidade do interior de Minas Gerais revelam o maior desperdício de riqueza que o país comete: fechar os olhos para seus superdotados*. Revista Época: Editora Globo, Rio de Janeiro, RJ.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S., & Thomson, D. (2014). Family Environment and Social Development in Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199–216.
- Olszewski-Kubilius, P. (2016). Optimal parenting and family environments. In M. N. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.). *The social and emotional development of gifted children*. (pp. 205-215). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ourofino, V. T. A. T., & Guimarães, T. G. (2007) Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Org). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (pp. 41-51). Volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP.
- Ourofino, V. T. A. T., & Fleith, D. S. (2011). A condição underachievement em superdotação: definição e características. *Psicologia Teoria e Prática*, 13(3), 206-222.
- Ourofino, V. T. A. T., Fleith, D. S., & Gonçalves, F. C. (2011). Fatores associados à baixa performance acadêmica de alunos superdotados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), 28-38.
- Prado, D. (2017). *O que é família*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Pereira, V. L. P., & Guimarães, T. G. (2007). Programas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*. Volume 1: Orientação a pais e professores. (pp. 163-176). Porto Alegre: Artmed.
- Pérez, S. G. P. B. (2011) O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? *Psicologia Argumento*, 29(67), 513-531.
- Rangni, R. A., & Costa, M. P. R. da. (2014). Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. *Educar em Revista*, 53, 187-199.

- Rocha, J. S. C. F., Cury, P. J. S., & Rocha, R. F. (2015). Breve ensaio sobre família: da pré-história à contemporaneidade. *Revista Jus Populis*, 1(1), 243-268.
- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2012). Gifted students' perceptions of parenting styles: associations with cognitive ability, sex, race and age. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 15-24.
- Sabatella, M. L. P. (2008). *Talento e Superdotação: Problema ou solução?* 2a. ed. Curitiba: IBPEX.
- Silva, P. V. C., & Fleith, D. S. (2008). A influência da família no desenvolvimento da superdotação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 337-346.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. doi: 10.1177/1529100611418056
- Tentes V, T. A., & Fleith, D. S. (2014a) Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados underachievers. *Avaliação Psicológica*, 13(1), 77-85.
- Tentes V, T. A., & Fleith, D. S. (2014b). Estudantes superdotados e underachievers: prevalência, características, interesses e estilos de aprendizagem. *Psico*, 45(2), 157-167.
- Thompson, R. B., Corsello, M., McReynolds, S., & Conklin-Powers, B. (2013). A longitudinal study of family socioeconomic status (SES) variables as predictors of socioemotional resilience among mentored youth. *Mentoring & tutoring: Partnership in Learning*, 21(4). 378-391.
- Virgolim, A. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Wilson, H. E. (2015). Social and emotional characteristics and early childhood mathematical and literacy giftedness: Observations from parents and childcare providers using the ECLS - B. *Journal for the Education of the Gifted*, 38, 377-404.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: Mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fecha de Recepción: 24/09/2018

Fecha de Aceptación: 19/11/2018

PRODUÇÃO ACADÊMICA DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA?

ACADEMIC PRODUCTION ON HIGH ABILITIES/ GIFTEDNESS: WHAT DO THE PHYSICAL EDUCATION JOURNALS SAY?

Mag. Deizi Domingues da Rocha⁹

Dra. Susana Graciela Pérez Barrera¹⁰

RESUMO

Este estudo objetivou analisar o estado da arte da produção acadêmica relacionada a Altas Habilidades/Superdotação nos periódicos da Educação Física, por meio de uma revisão bibliográfica da produção científica nacional. Foram considerados os periódicos do campo da Educação Física classificados conforme estratos superiores de avaliação da Capes (A1, A2, B1 e B2) no período de 2004 a 2015. A análise de 21 artigos que atenderam os critérios do estudo revelou “certa” atualidade do assunto, no qual há produções, mas ainda se faz necessário um aprofundamento das questões de ordem terminológica. Os resultados mostram que vem sendo desenvolvidas pesquisas, porém, há um déficit de produções na/para a área educacional, haja vista a importância da escola no processo de indicação e identificação em Altas Habilidades/Superdotação.

Palavras-chave: Altas habilidades/Superdotação; Educação Física; produção científica.

ABSTRACT

This research aimed analyzing the state of the art of academic production related to High Abilities/Giftedness in Physical Education journals, through a bibliographical review of the national scientific production. Those journals from the field of Physical Education having the highest rates according to Capes' evaluation strata (A1, A2, B1 and B2) from 2004 to 2015 were considered. The analysis of 21 papers that met the criteria of the study revealed some updated knowledge on the subject, where there are productions, but it is still necessary to deepen terminology issues. The results show that research has been developed; however, there is a lack of productions in/to the educational area, given the importance of the school in the process of indication and identification in High Abilities/Giftedness.

Keywords: High skills/Giftedness; Physical Education; scientific production.

9 Mestra em Educação (UNOCHAPECO-SC). Graduada e pós-graduada em Educação Física. Professora de Educação Física no Centro Associativo de Atividades Psicofísicas Patrick no Serviço de Atividades em Altas habilidades/superdotação (CAPP-SAAH/SD). E-mail: deizirocha@unochapeco.edu.br

10 Post-doctora en Educación (UFSM), doctora y magíster en Educación (PUCRS), Responsable por la Unidad de Investigación y Líder del Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación de la Facultad de Ciencias de la Educación (UDE). Miembro del SNI. Investigadora becada Fulbright. sperezbarrera@ude.edu.uy

INTRODUÇÃO

A produção científica relativa à área de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), conforme Pérez e Freitas (2009, p. 1) ainda é “bastante incipiente no contexto brasileiro, embora os precursores da área tenham pesquisado e divulgado seus trabalhos a partir da década de 1920-1930”. Passados alguns anos desta publicação, podemos afirmar de acordo com Iorio, Chaves e Anache (2016) que vivemos um movimento de expansão e interesse por parte de pesquisadores sobre o tema AH/SD no Brasil. Assim, faz-se necessário um estudo panorâmico que permita uma visão do que tem sido pesquisado sobre/com este tema e algumas áreas específicas do conhecimento, como por exemplo, a Educação Física (EF).

Este artigo é um “estado da arte” da produção científica que discorre sobre o tema “Altas Habilidades/Superdotação e Educação Física” e teve como objetivo analisar a produção acadêmica relacionada a AH/SD nos periódicos da EF. A realização desta pesquisa foi motivada pela recorrente reclamação entre docentes e discentes de um curso de formação em Educação Física a “suposta” escassez de estudos, ademais da dificuldade de acesso à literatura estrangeira e a “dispersão” terminológica e conceitual. Percebeu-se também a necessidade de legitimar a importância de todas as áreas do conhecimento no processo de identificação e atendimento à Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD), bem como o entendimento de que estas pessoas fazem parte do público alvo da educação especial. Nesse sentido, como a Educação Física (EF) vem “lidando” cientificamente com o tema AH/SD?

Apesar de avanços significativos, de acordo com Rech e Freitas (2005) e Ramalho, Silveira, Barros e Brum (2014) e agora 2016, ainda convém iniciar este artigo lembrando que para muitos docentes o termo “educação especial” remete exclusivamente à imagem de estudantes com algum tipo de deficiência, panorama que nos “joga” comumente a ideia que os educandos com AH/SD não precisam de atendimento especializado.

A política de educação especial visa a garantir a essas pessoas o direito ao acesso e à permanência no contexto formal, com a elaboração de diferentes estratégias que permitam o desenvolvimento das suas potencialidades, considerando-os enquanto sujeitos autores e atores do processo de formação humana de forma singular, autônoma e emancipatória.

68 | Para além do acesso e permanência no contexto formal, a área de AH/SD nos faz repensar as práticas pedagógicas com o intuito de permitir ao educando explorar e potencializar sua área de interesse, ou seja, atender a necessidade do sujeito no sentido de ampliar o contato e aprofundamento com o assunto/área de estudo. Nesse cenário, surgem algumas inquietações haja vista a falta de conhecimento sobre AH/SD, tais como conceito, características, mitos, identificação, práticas pedagógicas e encaminhamentos: Quem são essas pessoas? Como identificá-las? O quê e como fazer após a identificação? Na área de EF também “existem” PAH/SD? O que estamos fazendo para atendê-las? Qual a terminologia evidenciada nesta área para “falarmos” de AH/SD?

A EF é uma área do conhecimento inserida na Educação que, enquanto prática pedagógica, tematiza elementos da cultura corporal de movimento, tendo como pressuposto o movimento humano portador de sentido e significado. Procura, de forma intencional, desenvolver práticas que evidenciem as diferentes relações do se-movimentar¹¹ para a formação humana. Desse modo, a EF é um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura corporal de movimento (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, nas lutas, na brincadeira popular, na festa, bem como em outras manifestações), pode abrir uma interlocução dialógica entre diversos segmentos sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário primeiramente contextualizar as teorias que embasam o percurso acadêmico desta pesquisadora, apesar de não ser esta a pretensão do estudo. Entendemos que a escolha de um tema para o acontecimento de uma pesquisa é um processo que requer cuidados, envolvimento e fidedignidade do pesquisador. Assim, é possível lembrar Marques (2001, p. 26), quando se refere à “construção de novos saberes, a partir de saberes anteriores”, como uma investida significativa. Desta forma, apresentamos a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986) e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1999) como balizadoras dos nossos processos investigativos. Isso porque, conforme apontam Freitas e Pérez (2016), é imperativo o consenso entre as teorias que vamos empregar quando abordamos o tema AH/SD, ou seja, deve haver relações significativas, no qual possa somar ou complementar uma a outra.

11 O “se”, do “Se-movimentar”, como Kunz (2000) traduziu em seus estudos a expressão alemã “Sich-bewegen”, refere-se a próprio, ou seja, o sujeito do movimento.

[...] a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2000) e a Teoria de Superdotação dos Três Anéis (RENZULLI, 1986) já bastante conhecidas [...]. A sincronia entre o conceito multidimensional que propõe a existência de oito Inteligências (lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal) não hierarquizadas e o conceito de altas habilidades/superdotação, entendido como resultado das interações que ocorrem entre dois ou três grupamentos de traços – habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2016) – permitem propor indicadores de AH/SD em qualquer uma dessas inteligências (Pérez & Freitas, 2016, p. 11).

Nesse encontro teórico buscamos identificar nos artigos selecionados aproximações entre as duas áreas do conhecimento: AH/SD e EF. Para tanto, constatamos que nas publicações das revistas eletrônicas da EF conforme Qualis definido, não existem trabalhos com a terminologia específica AH/SD, mas também sabemos que a área da EF há longa data vem estudando os “talentos esportivos”. Para o termo “talento esportivo” ao encontro das teorias citadas acima, podemos aproximá-lo significativamente da inteligência corporal-cinestésica, bem como da inteligência espacial e possíveis interlocuções com as outras. Desta forma, considerar neste momento, a indicação “talento” e/ou “talento esportivo” como sinônimo de AH/SD na área corporal-cinestésica é uma possibilidade de avançarmos nos estudos de AH/SD na EF embasados pelas teorias de Gardner e Renzulli, sem desconsiderar o que até então já se produziu.

Após a leitura dos artigos, buscamos identificar os direcionamentos dos mesmos. Nesse caso, entender o conceito de AH/SD torna-se primordial, na medida em que os estudos nesta área estão apontando caminhos significativos para o sentido/significado da utilização da palavra “talento”.

O escopo desse trabalho se deu na possibilidade de sistematizarmos a produção científica de revistas eletrônicas da EF com Qualis Capes A1; A2; B1 e B2, tendo em vista a grande temática AH/SD e EF, para que os próximos trabalhos possam estar embasados nesta identificação, bem como na possibilidade de ampliar estudos pouco vislumbrados, contribuindo para avanços qualitativos nas investigações da área. Desse modo, este trabalho procurou contribuir para uma sistematização que facilitasse uma análise panorâmica, bem como o acesso organizado dos avanços obtidos pelos pesquisadores que se aventuraram neste promissor campo de estudo, intervenção e investigação, conforme estudos recentes da área de AH/SD.

| 69

DO CAMINHO METODOLÓGICO

Na proposta da pesquisa denominada de “estado da arte” predomina, em sua natureza metodológica, o caráter exploratório e bibliográfico, tendo a abordagem qualitativa o seu viés característico. É importante salientar que a pesquisa denominada de estado da arte não é apenas o levantamento do material que já foi produzido sobre uma determinada temática, mas o diagnóstico e a avaliação crítica do que foi encontrado; isto é, como afirma Pillão:

[...] uma modalidade de pesquisa adotada e adaptada/interpretada por diferentes pesquisadores de acordo com suas questões investigativas [...]. Os trabalhos envolvidos nessa modalidade de pesquisa apresentam em comum o foco central – a busca pela compreensão do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudos delimitado no tempo e no espaço geográfico (Pillão, 2009, p. 45).

Considera-se que seja exploratória, principalmente na fase inicial, devido ao processo de coleta de informações e material e o diagnóstico das fontes pesquisadas. No caso desta pesquisa as fontes de informação foram os artigos publicados nos periódicos nacionais da EF.

As pesquisas exploratórias são compreendidas como investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (Marconi & Lakatos, 2002, p. 85).

A pesquisa é também bibliográfica pelo processo de constituição dos dados da mesma, que compreende o levantamento de artigos e a leitura desse material selecionado. Para Gil (2010, p.50), este tipo de categorização é útil no sentido de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Por fim é de abordagem qualitativa que,

conforme Minayo (2010, p. 57), “se conformam melhor a investigação de grupo e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica de atores, de relações para análise de discursos e documentos”.

Em relação à seleção dos documentos que compõem o objeto de estudo da pesquisa, escolhemos analisar os artigos publicados nos periódicos do campo da Educação Física, de língua portuguesa, no período de 2004 a 2015, classificados nos estratos superiores do Qualis da Capes (A1, A2, B1 e B2), que avalia a qualidade dos periódicos de acordo ao fator de impacto. Esta etapa ocorreu durante o mês de outubro de 2016. A escolha destes níveis se deu por serem, em tese, as produções mais qualificadas da área.

Para a efetivação de uma pesquisa de estado da arte, segundo Romanowski e Ens (2006), é necessário adotar algumas etapas, tais como:

1ª etapa: levantamento dos resumos dos artigos publicados nos periódicos selecionados. Para este momento da pesquisa foram consideradas as seguintes palavras-chave: “Altas habilidades/Superdotação” de forma combinada e/ou isolada e “Educação Física”. Nessa direção, durante as buscas, percebemos limitação para o encontro da temática proposta de acordo com a organização estabelecida. Desta forma, ao não encontrarmos trabalhos com o termo específico AH/SD (combinado ou isolado) nas produções no campo da EF, houve necessidade de realizarmos uma nova busca utilizando como palavras-chave: “talento”; “talento esportivo” com a perspectiva de poder identificar estudos envolvendo à temática.

2ª etapa: identificação dos artigos por meio da leitura dos resumos e que apresentassem uma perspectiva de abordagem sobre “talento”, seja no título ou nas palavras-chave, tendo-as como critérios de inclusão.

3ª etapa: localização dos artigos selecionados na própria base de dados, que fornece um link para download dos arquivos publicados.

4ª etapa: leitura dos artigos selecionados.

5ª etapa: fichamento dos artigos selecionados com a descrição da problemática, do objetivo principal e dos possíveis direcionamentos;

6ª etapa: análise qualitativa desses elementos;

70 | 7ª etapa: sistematização e análise dos resultados.

Na 1ª etapa foram levantados 44 artigos com as palavras-chaves “talento esportivo” e/ou “talento” nos referidos periódicos e foi constatado o termo “talento” no corpo do texto de todos. Ao realizarmos a 4ª e 5ª etapa, identificados 21 artigos que atendiam o objetivo desta pesquisa. Assim sendo, 23 trabalhos foram excluídos por estarem fora dos critérios de inclusão. Os 21 artigos selecionados foram analisados individualmente e, posteriormente, foi definido o enquadramento em possíveis categorias. Segue abaixo o quadro de caracterização desses artigos.

Quadro 1: Artigos de periódicos de Educação Física melhor classificados no Qualis da CAPES no período de 2004 a 2015 analisados

	REVISTA/CLASSIFICAÇÃO NO QUALIS/ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)
1	MOTRIZ /B1/2012	Processo de formação de tenistas talentosos	Rafael Pacharoni Marcelo Massa
2	REV. BRAS. DE EF E ESPORTE/B1/2010	Do talento ao alto rendimento: indicadores de acesso à excelência no handebol	Luís Massuça Isabel Fragoso
3	REV. BRAS. DE EF E ESPORTE/B1/2007	A contribuição do curso de Pós-graduação em Educação Física da Escola de Educação Física e Esporte no desenvolvimento da linha de pesquisa em Esporte infanto-juvenil, Treinamento a longo prazo e talento esportivo	Maria Tereza Silverira Böhme
4	REV. BRAS. DE EF E ESPORTE/B1/2010	Judocas olímpicos brasileiros: fatores de apoio psicossocial para o desenvolvimento do talento esportivo	Marcelo Massa Rudney Uezu Maria Tereza Silveira Böhme

5	REVISTA DA EF – UEM/ B1/2010	Subsídios para uma abordagem sociocultural sobre o talento esportivo	Larissa Zink Bolonhini Jocimar Daolio
6	REVISTA DA EF – UEM/ B1/2015	Processo de formação esportiva: da identificação ao desenvolvimento de talentos esportivos	Alexandra Folle Juarez Vieira do Nascimento Amândio Braga dos Santos Graça
7	REVISTA DA EF – UEM/ B1/2006	Formação esportiva: teoria e visões do atleta de elite no Brasil	Lila Peres Hugo Lovisolo
8	REVISTA DA EF – UEM/ B1/2014	Viabilidade de aplicação de um instrumento para a avaliação da qualidade dos processos de detecção e seleção de talentos esportivos na realidade brasileira	Leandro Carlos Mazzei Cacilda Mendes dos Santos Amaral Flávia da Cunha Bastos Maria Tereza Silveira Böhme
9	REVISTA DA EF – UEM/ B1/2012	Influência do tempo de reação simples na seleção de jovens talentos no tênis	Franco Noce Tadeu Sartini Ferreira Clarice Zinato Moreira André Gustavo Pereira de Andrade Marco Túlio de Mello Varley Teoldo da Costa
10	REVISTA DA EF – UEM/ B1/2012	Psicologia dos talentos em desporto: um olhar sobre a investigação	Sílvio Ramadas Sidónio Serpa Ruy Krebs
11	REVISTA DA EF – UEM/ B1/2010	O abandono da modalidade esportiva na transição da categoria Juvenil para adulto: estudo com talentos do atletismo	Priscila Garcia Marques da Rocha Edivando Souza dos Santos
12	REVISTA DA EF – UEM/ B1/2003	A trajetória de desenvolvimento de talentos esportivos	Lenamar Fiorese Vieira José Luiz Lopes Vieira Ruy Jornada Krebs
13	REVISTA DA EF – UEM/ B1/2000	A relação entre <i>timing</i> vital e social de talentos esportivos: um Estudo com atletas paranaenses do atletismo	Lenamar Fiorese Vieira José Luiz Lopes Vieira
14	REVISTA DA EF – UEM/ B1/2001	Talentos esportivos: estudo dos atributos pessoais dos Atletas paranaenses do atletismo	Lenamar Fiorese Vieira José Luiz Lopes Vieira
15	PENSAR A PRÁTICA/ B2/2008	Recuperando contribuições para entender o processo de detecção do talento desportivo	João Paulo Borin Aguinaldo Gonçalves
16	PENSAR A PRÁTICA/B2/ 2009	Análise do quartil de nascimento de atletas profissionais de futebol	Luiz Carlos Couto de Albuquerque Moraes; Eduardo Macedo Penna; Renato Melo Ferreira; Varley Teoldo Costa; Alessandro Fabel Matos;
17	REV. BRAS. DE CIÊNCIA DO ESPORTE/B2/2009	Seleção de tenistas brasileiros talentosos	Rafael Pacharoni Rudney Uezu Marcelo Massa

18	REV. BRAS. DE CIÊNCIA DO ESPORTE/B2/2010	Desempenho esportivo no judô olímpico brasileiro: o talento é precoce?	Marcelo Massa Rudney Uezu Maria T. S. Böhme Luiz R. R. Silva Jorge D. Knijnik
19	REV. BRAS. DE CIÊNCIA DO ESPORTE/B2/2007	Deteção, Seleção e Promoção de Talento Esportivo: Considerações sobre a Natação	Emilson Colantonio
20	REV. BRAS. DE CIÊNCIA DO ESPORTE/B2/2007	O tema talento esportivo na ciência do esporte	Maria Tereza Silveira Böhme
21	REV. BRAS. DE CIÊNCIA DO ESPORTE/B2/2004	Estabilidade: aspecto significativo na previsão do talento no basquetebol feminino	Vagner Roberto Bergamo

Fonte: elaboração da autora

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao analisar os artigos, percebemos que a predominância dos estudos pautou-se nos seguintes elementos: Identificação, seleção e deteção de talentos esportivos (11 artigos); desenvolvimento de talentos esportivos (6 artigos) e abordagem ao conceito de talento (4 artigos). É importante salientar que apesar dos primeiros elementos terem características pontuais, a maioria apresentou na sua introdução o conceito de talento, fato que nos chamou atenção devido a “certa” compatibilidade de ideias dos autores. Podemos perceber, inicialmente pelos títulos dos trabalhos e depois pela leitura dos mesmos, que as abordagens dos textos estão em sua maioria direcionada a uma modalidade esportiva, como por exemplos: judô, natação, basquetebol, handebol e atletismo. As interlocuções estão diretamente relacionadas à EF e à Psicologia. A partir disso, foram organizadas as seguintes categorias de análise: Conceituando Talento: inter-relação com AH/SD (teorias de Gardner e Renzulli); Identificação, seleção, deteção e desenvolvimento de talentos esportivos.

72 |

CONCEITUANDO TALENTO: INTER-RELAÇÃO COM AH/SD E A EF (TEORIAS DE GARDNER E RENZULLI)

Ao nos aproximarmos do termo talento na área da EF podemos perceber que existem diferentes abordagens para sua definição. Não há um consenso teórico; contudo, de maneira geral, vem sendo entendido como aquele sujeito que está acima da normalidade. Em se tratando de estudos sobre talento, temos como marco inicial os reflexos da segunda guerra mundial, conforme aponta Joch (2005 como citado em Bolonhini & Daolio, 2010, p. 79) “os estudos sobre a temática do *talento* iniciaram-se na Alemanha durante a década de 1960”, reflexos que aparecem evidentes na área da EF como, por exemplo, a reabilitação dos combatentes de guerra ou pelo fato de usarem o esporte como meio de demonstrações políticas que por vezes camuflam ou idealizam valores pessoais, morais e sociais. No artigo, os autores buscaram oferecer subsídios para uma abordagem sociocultural do talento esportivo na área da EF. Para isso apresentaram um resgate sobre a definição de talento esportivo para alguns cientistas,

[...] pessoas que atingem resultados superiores aos das outras, situadas no mesmo estágio de vida, devido às suas capacidades de performance (MATSUDO, 1989). [...]. Joch (2005) atribui o talento a uma pessoa que possui (principalmente devido à genética) disposições para alcançar altos desempenhos esportivos. Kiss et al. (2004) definem o talento como pessoas que possuem aptidão especial para o desempenho esportivo. Finalmente, para Matsudo et al. (2007), a palavra talento é atribuída a crianças (em geral de oito a dezoito anos) qualificadas, por especialistas, como capazes de apresentar alto desempenho devido ao porte de capacidades excepcionais e aptidões intelectuais (Bolonhini & Daolio, 2010, p. 80). (grifo dos autores).

Nesse direcionamento, prevalecem as capacidades do sujeito e desempenho que o mesmo possa demonstrar. O que fica evidenciado para Bolonhini e Daolio (2010, p. 80) é que na EF definimos o talento como “aquele que possui capacidades especiais que proporcionam um alto rendimento e como pessoas que

possuem aptidão especial para o desempenho esportivo”. Para estes autores é necessário superar a ideia de que o talento está no corpo (físico) do sujeito, teoria pautada nas ciências naturais, fato que na contemporaneidade não se sustenta sozinho, ou seja, precisamos “beber” em outras fontes como, por exemplo, as contribuições das ciências humanas que permitem ampliar esta discussão e (re)significar o conceito de talento.

No trabalho de Borin e Gonçalves (2008), o objetivo foi reconstruir a definição do termo talento e, em seguida, entender os processos ou modelos de identificação do jovem talentoso, bem como as limitações e dificuldades na orientação desportiva. Para isso utilizaram Marques (1993), quando afirma que o:

[...] indivíduo talentoso possui características bio-psíquico-sociais que, diante de determinadas condições, deixam antever com segurança a possibilidade de obtenção de elevados rendimentos. Nesta mesma direção, Bompá (2002) aponta que o termo é empregado para aqueles que demonstrem elevadas capacidades biológicas e psicológicas, as quais, dependendo do respectivo meio social, podem apresentar alto desempenho. Destaca, também, que o nível de rendimento depende de traços individuais e dos programas que objetivam estimular e recompensar a aprendizagem e o treinamento (Borin & Gonçalves, 2008, p. 169).

Ainda Borin e Gonçalves (2008) demonstram certa preocupação em explorar o conceito de talento, pois acreditam que os fatores constitucionais e ambientais exercem influência nos resultados nos esportes, fatores que implicam conhecer e operar com as características do sujeito, seja nas questões fisiológicas, metabólicas, morfológicas, psicológicas ou sociais, entre outras. Os autores assinalam que o processo de “identificar” o sujeito talentoso é algo complexo, pois devemos considerar diferentes dimensões do humano e o contexto de formação, assim como uma rede de informações que estuda o sujeito individualmente e coletivamente, ponderando um conjunto de habilidades e competências que podem (ou não) estar interligadas.

O trabalho de Mussuça e Fragoso (2010, p.483) objetiva conhecer as variáveis que os treinadores julgam mais influentes no sucesso do atleta. Para isso, os autores apresentam o termo talento como sendo de origem bíblica e consideram que o mesmo “constitui uma das condições fundamentais para acender a excelência no desporto de competição e a sua identificação representa o primeiro passo de um longo processo de especialização que permite selecionar os sujeitos certos”. Amparados por Sobral (1994), os autores tentam distinguir o termo talento do termo dotado; no entanto, afirmam que em ambos podem ou não verificar certa prontidão esportiva.

Hahn (1988) distingue três tipos de sujeitos capazes de triunfar no campo da atividade física: 1) aqueles que apresentam um talento motor geral e são capazes de aprender com facilidade uma ampla quantidade de tarefas motoras de certa dificuldade [...] 2) aqueles que apresentam talento desportivo geral e que, para além de terem um grande talento motor geral, estão dispostos a submeter-se a um programa de treino desportivo; 3) aqueles que apresentam um talento específico desportivo e que, para além de terem talento desportivo, também têm condições para ter rendimento numa modalidade desportiva específica. Portanto, para este autor existe como que um sistema de “upgrade” que vai tornando cada tipo de sujeito uma versão melhorada da anterior. (Mussuça & Fragoso, 2010, p. 483).

Nessa direção, o talento é apresentado como condição primeira para a excelência no esporte de rendimento, naquilo que chamam de perfeição esportiva, para o ápice do atleta. Para isso, os autores consideram que tal perfeição está alicerçada num processo completo de especialização, e, colocam a necessidade de detectar os talentosos o mais cedo possível.

Colantonio (2007, p. 129) salienta que ao conceituarmos talento esportivo devemos levar em consideração o nível competitivo ao que nos referimos, “[...] assim, um jovem atleta pode ser considerado um talento esportivo no nível do esporte escolar, não ocorrendo o mesmo quando este compete no nível do esporte federado, através do clube esportivo, ou em níveis superiores como competição estadual ou nacional”.

No trabalho de Böhme (2007, p. 120), cujo objetivo foi de apresentar como o tema Talento Esportivo tem sido tratado na Ciência do Esporte, a autora define que “na área do esporte de rendimento, utiliza-se o termo “talento esportivo” para designar aquelas pessoas que possuam um potencial, uma aptidão especial, ou uma grande aptidão para o desempenho esportivo”. No decorrer do trabalho a autora apresenta elementos importantes para a análise do tema, tais como: componentes na conceituação de talento (estático e dinâmico); relação dinâmica entre os níveis de desempenho competitivo individual inicial, atual e final; detecção e perspectivas de talento, como fundamento de uma teoria do talento esportivo.

Ainda a autora apresenta uma definição operacional de talento esportivo como sendo:

[...] o resultado individual de um processo dependente das relações temporais existentes (R) entre as disposições genéticas (dG), a idade relacionada com a fase do seu desenvolvimento (iD), as exigências de desempenho esportivo no treinamento (dT), assim como de qualidades psicológicas (qP), as quais são verificadas através de uma aptidão individual acima da média, determinadas através de tarefas esportivo-motoras específicas (testes de aptidão, competição) (Böhme, 2007, p. 120).

Em outro artigo, Weineck (1991, p. 313) refere que “talento é uma vocação marcada em uma direção, que ultrapassa a média, que ainda não está completamente desenvolvida”. Refere que Gagné (como citado em Ramadas, 2012) distingue superdotação de talento, no qual afirma ter uma relação de interdependência e que, apesar de que seu Modelo Diferenciado da Dotação e Talento trouxe contribuições para os estudos, é insuficiente quanto a sua detalhação. Para Gagné, devemos considerar um conjunto de capacidades inatas para a superdotação, bem como alguns fatores de ordem intrapessoal e ambiental.

Com o objetivo de verificar a estabilidade da expectativa de sucesso esportivo por meio da análise do comportamento da aptidão física durante o processo de crescimento e o efeito de treinamento em atletas jovens (AJ) e atletas adultas (AA) de basquetebol, Bergamo (2004) verificou que as preocupações adicionais quanto à detecção e promoção do talento esportivo estão no fato de relacionarmos estatisticamente o número de possíveis talentos dentro de uma dada população. Afirma o autor que, de acordo com a “estatística o talento ocorre com uma frequência muito reduzida, cuja probabilidade é inferior a 1/10.000 [...]. A inclinação e a predisposição do talento são observados nas pessoas que se encontram dentro de uma faixa muito reduzida da população” (Ibidem, p. 52). Essa observação se dá principalmente nos esportes coletivos, nos quais o talento necessita de variáveis que se correlacionam negativamente, como é o caso da estatura, velocidade e resistência. O estudo mostra a relação existente entre o Treinamento a Longo Prazo (TLP) e o talento esportivo, ou seja, entende-se que para formar um atleta de elite faz-se necessário sua participação no treinamento sistematizado.

74 | Bolonhini e Daolio (2010) verificaram que o termo talento está relacionado às pessoas que atingem resultados superiores aos das outras, situadas no mesmo estágio de vida, pelas suas capacidades de desempenho; pelas disposições para alcançar altos desempenhos esportivos ou mesmo pelas pessoas que possuem aptidão especial para o desempenho esportivo. Para Mosquera e Stobäus (2006, p. 6) “as pessoas talentosas, por sua parte, são aquelas que têm uma grande capacidade em relação a um aspecto concreto de inteligência ou, ainda, uma grande destreza para uma habilidade, ou um comportamento específico. Os talentos em geral são especialistas em uma área do conhecimento”. Essa diferenciação tem sido feita por profissionais que hierarquizam as inteligências, valorizando mais a linguística e a lógico-matemática e, conseqüentemente, negligenciando a artística e corporal-cinestésica. Corroborando as colocações de Pérez (2012),

Particularmente, penso que imaginar que existe uma superdotação *intelectual* (geral, mensurável, melhor e verdadeira), e algo que chamamos de “talento” que é específico, imensurável pela sua própria natureza, menos importante pela desvalorização das áreas às que costuma se associar (artes plásticas, dança, teatro, música, esportes), e que não é considerado *superdotação*, é como aceitar que Hitler tinha razão, ao defender a supremacia ariana [...]. [...] Em minha opinião, entender superdotação como sinônimo de AH/SD na área intelectual, e talento, como sinônimo de AH/SD somente nas áreas artísticas e esportivas se justifica quando se aceita uma hierarquia das inteligências, uma categorização das inteligências, por grau de importância (Pérez, 2012, p. 52-53-56).

Sabatella (2008, p. 77) refere que a inteligência corporal-cinestésica “engloba aqueles estudantes que realizam proezas atléticas, incluindo também o uso superior de habilidades motoras refinadas, necessárias para determinadas tarefas e habilidades mecânicas”. Guenther (2000, p. 32), por sua vez, expõe que é “[...] indicado pela capacidade e habilidade de dominar o próprio corpo, suas coordenações, músculos, tendões e articulações, em um nível de desempenho de alta qualidade, no campo atlético, esportivo, ou na área de coordenações finas”.

Quanto à definição de “talento esportivo”, Massa (1999, p. 11) cita o conceito de Weineck (1991): “indivíduos que apresentam potencial acima da média populacional, podendo chegar a realizar altos desempenhos esportivos”. Mazzei, Amaral, Bastos e Böhme (2014, p. 527) utilizam as definições de Abbott (2006), Böhme (1994, 2011) e Vaeyens *et al.* (2008) “[...] talentos esportivos são denominados aqueles indivíduos que possuem desempenho e condições de sucesso acima da média populacional em determinadas atividades e práticas esportivas”.

Diante disso entendemos que na área da EF as expressões “talento e/ou talento esportivo” e “AH/SD” são sinônimos, no entanto, enquanto estudiosas e pesquisadoras da área das AH/SD e considerando as teorias de Gardner e Renzulli buscaremos legitimar o segundo termo (AH/SD) na área da EF, pois conforme salientam Regnier *et al.* (1993 *apud* MASSA, 1999, p. 12) “a determinação e desenvolvimento do talento esportivo deve ser observado como um processo contínuo, inter-relacionado e cíclico [...]”. Massa (1999) acrescenta a importância de estratégias que otimizem a identificação e desenvolvimento de educandos com AH/SD.

De acordo com Virgolim (2007), o desenvolvimento da PAH/SD depende do caminho que irá trilhar:

[...] os superdotados e talentosos são os maiores recursos de uma nação, mas acreditamos que o pleno potencial desses alunos somente será efetivado se obtiverem serviços educacionais adequados, desafiadores e de alto nível, que lhes permitam desenvolver amplamente suas habilidades intelectuais e levar vidas enriquecidas e satisfatórias, a fim de que se tornem os profissionais, artistas, educadores e líderes que continuarão a escrever história e contribuir para a evolução da humanidade (Virgolim, 2007, p. 37).

Para isso é necessário provocarmos os estudiosos dessa área a repensar a terminologia a ser utilizada, pois conforme Renzulli (1986 como citado em PÉREZ, 2006, p. 41), devemos acrescentar novos conhecimentos “à nossa compreensão da condição humana” e “também deve-se pensar na finalidade prática dos conceitos, que geralmente serão utilizados para fins políticos”. Pérez comenta que:

Desta forma, seria muito temerário afirmar que a destacada inteligência corporal-cinestésica de uma ginasta como a “pequena notável” gaúcha Daiane dos Santos, medalha de ouro em várias competições mundiais, ou de um bailarino como o russo Mikhail Baryshnikov, reconhecido como o melhor do século XX; a melodiosa inteligência musical de Elis Regina ou de Johann Sebastian Bach; ou a fantástica inteligência espacial de Tarsila do Amaral ou de Pablo Picasso são apenas “talentos” se comparados com as inteligências de outros nomes das ciências duras que talvez não tenham conseguido a aclamação mundial que tiveram e ainda têm os anteriores. Quem seria capaz de negar-lhe essas inteligências à Humanidade? (Pérez, 2006, p. 42-43).

Portanto, talento é um termo utilizado para alguns autores que entendem as áreas artística e psicomotora não como uma inteligência, deixando maior importância para as inteligências mais valorizadas na área acadêmica (linguística e lógico-matemática). Assim, conforme Mazzei *et al.* (2014), “os talentos esportivos devem ser desenvolvidos a partir de suas características psicológicas, biológicas, sociais, de seu desempenho e também em relação às etapas de sua vida social, acadêmica e profissional”, ou seja, há um consenso de que devemos tratar as PAH/SD, e aqui em específico na área da EF (jovens atletas), por meio das abordagens multidimensionais e holísticas.

| 75

IDENTIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE “TALENTOS ESPORTIVOS”

Muitos são os equívocos atrelados às PAH/SD, como a ideia de que elas são capazes de evoluir sozinhas, dispensando atendimentos especializados. Ao contrário, é extremamente necessário que a PAH/SD tenha um ambiente e condições favoráveis para o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Corroborando Fleith e Alencar (2007), é direito universal e constitucional de todas as pessoas serem assistidas conforme seus potenciais. Em se tratando da inteligência corporal-cinestésica, devemos reconhecer que muitos países investem maciçamente em programas de captação e estímulo de talentos, como por exemplo, o Brasil que nos últimos dez anos, quando vivenciou a temporada de megaeventos, evidenciou a busca por talentos esportivos.

A maioria dos trabalhos selecionados apresentam como foco a discussão em torno da identificação, detecção, seleção e desenvolvimento dos “talentos esportivos”, fato que causa certo desconforto e preocupação para área da EF. Isso porque, além de pensar nas questões de ordem terminológicas, sobretudo, precisamos alargar os horizontes no que se refere ao papel do professor de EF no contexto formal junto à temática das AH/SD, ou seja, sensibilizar o olhar e a prática pedagógica do professor, para que o educando tenha o maior número de vivências e experiências corporais tematizadas pelos elementos da cultura corporal de movimento.

No entanto, não seria a escola o primeiro lugar de encontro, de experimentação do sujeito com a sua “habilidade”? Esse questionamento nos leva a refletir sobre a procura por identificar talentos esportivos, fator que tem inserido crianças em idade cada vez mais precoce no treinamento para o esporte. Certo ou errado?

Talvez fosse este um aspecto negativo do processo de identificação, ou seja, o que fazer? Quais os cuidados a serem tomados?

Conforme Mazzei *et al.* (2014, p. 528), a busca pelos talentos esportivos independe do país, fato que nos aponta características em comum para a sistematização do desenvolvimento desses sujeitos, como a “[...] implementação de ações no esporte de base que possibilitem a prática e participação esportiva; [...] a existência de processos relacionados com a detecção/seleção de jovens talentos; [...] a promoção de atletas talentosos que irão integrar equipes nacionais [...]”.

Segundo Noce, Ferreira, Moreira, Andrade, Mello e Costa (2012), o tema da detecção de talentos é um assunto que tem sido evidenciado cada vez mais na literatura. Em estudo realizado por estes autores com o objetivo de apresentar a importância dos tempos de reação simples, cognitivo e motor, na seleção de talentos para o tênis, os mesmos afirmam que a identificação de talentos é um processo de desenvolvimento que não deve ser baseada em um único teste motor ou de aptidão, mas considerar aquilo que se evidencia nos treinamentos e nas competições esportivas.

De acordo com Böhme (2007, p. 121), a detecção de talentos esportivos se refere a todas as formas empregadas para descobrir um número satisfatório de crianças e adolescentes dispostos e prontos para a admissão em um programa de formação esportiva geral básica, o qual considera como primeira etapa do TLP. Para a autora, a formação de talentos esportivos visa a desenvolver todas as qualidades da personalidade dos jovens talentos esportivos por meio do TLP. Para isso, são necessários paciência e esforço por parte do praticante, métodos pedagógicos de treinamento adequados, assim como apresentação de forma gradativa de sucessos competitivos no decorrer do processo.

Para Noce *et al.* (2012, p. 370), os métodos pedagógicos definem um nível de “desenvolvimento das qualidades físicas, capacidades coordenativas e habilidade técnica desportiva”. Os métodos medicobiológicos dão ênfase ao estado de saúde do atleta, ou seja, as condições morfofuncionais. Nessa perspectiva, Noce *et al.* (2012), comentam que Kiss *et al.* (2004) apresentam um modelo no qual o desempenho depende da condição global do indivíduo, levando-se em consideração diversos aspectos, dentre eles, os cognitivos.

76 | O estudo de Colantonio (2007) discorre sobre os feitos das últimas décadas no esporte mundial e sobre como o grande número de recordes mundiais batidos por atletas cada vez mais jovens vem causando certas inquietações e provocações em estudiosos e profissionais da área das ciências do esporte. Com isso, o autor buscou em seu estudo discutir aspectos associados à detecção, seleção e promoção de talentos esportivos na modalidade natação, suas particularidades e a relação com o processo de TLP, no âmbito nacional e internacional.

Mazzei *et al.*, (2014) propuseram verificar a viabilidade da aplicação do questionário proposto por Rütten, Ziemainz e Röger (2005) para avaliar a qualidade dos processos de detecção e seleção de talentos esportivos, isso porque acreditam que, em termos de avaliação, os programas de talentos esportivos geralmente possuem como critério principal os resultados finais alcançados, o que leva a questionamentos sobre as ações realizadas durante os processos realizados. Nesse caso, elaborar diretrizes gerais para TLP, implementar programas e políticas que visem a detecção, formação e promoção de talentos esportivos é uma possibilidade de alavancar um processo de desenvolvimento de atletas de ponta.

O trabalho de Folle, Nascimento e Graça (2015) objetivou realizar uma revisão sistemática de artigos originais que abordam o processo de identificação e desenvolvimento de talentos esportivos, constatando que a atualidade dessa temática está no cenário internacional. O artigo aponta que a preocupação dos investigadores deste tema está no processo de formação esportiva, ou seja, em desvendar os fatores e os estágios de desenvolvimento da carreira esportiva em detrimento dos fatores de identificação de talentos. A revisão dos autores identificou aspectos negativos, positivos e os que acabam atrapalhando a seleção de atletas para o cenário esportivo. Diante disso, apontaram alguns indicativos sobre o processo de identificação, fatores e estágios de desenvolvimento e as transições no desenvolvimento de talentos esportivos.

Já Massa, Uezu e Böhme (2010) objetivaram analisar os fatores de apoio psicossocial presentes no desenvolvimento de judocas brasileiros talentosos do sexo masculino. Os autores utilizaram literatura internacional e evidenciam no trabalho que muitas referências relacionadas ao talento esportivo estão diretamente atreladas aos aspectos psicossociais. Consideram alguns aspectos, tais como motivação, prazer, apoio familiar, bons professores e mentores, dedicação, entre outros como relevantes no processo de desenvolvimento do talento em diferentes domínios do conhecimento. No entanto, salientam a importância do TLP para o sucesso do sujeito.

Comentam que deve-se tomar cuidado no processo de promoção do sujeito e que a intervenção precisa ocorrer com seriedade e competência, o que é de direito do sujeito, mas também precisa ser/estar sensível, ao passo que estamos “falando” de pessoas. Massa, Uezu e Böhme (2010, p. 479) corroboram o que Marques (1991) e Weineck (1999) afirmam, que “procedimentos equivocados durante a fase de promoção do talento, podem fazer com que o jovem atleta abandone a prática esportiva pela saturação psicológica, devido a quantidades inadequadas e exaustivas de treinamento e a alta exigência em competições”.

Segundo Massa et al. (2010, p. 5), apesar de o judô ser uma modalidade com tradição olímpica, ainda não se conhece o processo de formação de judocas brasileiros, ou melhor, “não se conhece o momento em que o talento se manifesta na modalidade. Tal problemática não é exclusiva do judô e se estende ao contexto popular, no qual ainda é comum a crença de que o talento pode ser observado precocemente numa criança”. A partir disso, os autores analisaram a manifestação do talento em judocas olímpicos brasileiros, apontando que a maioria dos judocas analisados não foram talentos precoces e que, nesse caso, isto implica em pensarmos que “não há, em regra, uma relação de estabilidade entre o desempenho inicial e o desempenho futuro. Em outras palavras, selecionar precocemente com base no desempenho inicial é um risco para o processo de promoção de talentos” (idem). Nesse sentido, os autores evidenciam a importância das crianças vivenciarem e experienciarem o maior número de práticas corporais, sendo de forma prazerosa no qual “[...] possam aderir a um programa de iniciação esportiva geral básica, descobrindo e desenvolvendo suas vocações, aptidões, prazeres e, conseqüentemente, despertando seus talentos”. (Ibidem, p. 9).

Ao observarem alguns estudos que relacionavam a seleção de talentos com a aptidão física-motora, valores antropométricos, fatores motivacionais, ambientais e tempo de prática, Pacharoni, Uezu e Massa (2009) resolveram verificar e analisar o processo de iniciação esportiva de tenistas brasileiros talentosos e os conseqüentes fatores que contribuíram para o alcance do profissionalismo, obtendo informações a respeito das atribuições do talento “tenístico” e o início de seu destaque no circuito. Pontuam que o início de uma atividade no clube (esportivo) é significativo, ao passo que neste espaço podem ser ofertadas diferentes práticas esportivas e uma estrutura física adequada, ou seja, o clube aparece como importante ferramenta no processo de desenvolvimento de talentos esportivos, tanto para descoberta como para o treinamento específico e sistematizado.

Nesse caminho, Vieira e Vieira (2000) buscaram investigar o impacto dos eventos de vida e experiências esportivas anteriores nas diferentes etapas de desenvolvimento de talentos do atletismo paranaense. Para os autores, talento do esporte apresenta combinação de vários fatores acima da média para manifestação esportiva, que só evidencia-se num número extremamente reduzido de pessoas. Assim, os autores referem que o talento esportivo apresenta diferentes capacidades e habilidades que o condicionam ao desempenho esportivo e isso requer um longo tempo de aprendizagem dessas habilidades que envolvem alto padrão, muito tempo e uma grande negociação de esforço. Em 2001, os mesmos autores investigaram as estruturas políticas e sua influência no desenvolvimento de talentos esportivos do atletismo no estado do Paraná, tendo como suporte a teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1992, 1995, 1996) e também investigaram sobre que atributos pessoais são necessários para atletas serem considerados talentos esportivos.

No primeiro estudo Vieira e Vieira (2000) concluíram que a dinâmica da estrutura dos governos interferira de maneira relevante no processo de desenvolvimento dos talentos esportivos, “[...] dessa forma, a trajetória de desenvolvimento de cada talento é caracterizada por um processo único, que está intimamente relacionado ao processo de treinamento de vários anos, sendo dependente de estruturas administrativas” (Vieira &Vieira, 2001, p. 7). Para o segundo estudo salientaram a importância das relações interpessoais junto aos familiares, ao professor de EF e ao técnico esportivo, referindo que, a cada fase do atleta, pode-se constatar que os atributos pessoais dos talentos se modificavam passando pelo biótipo, o interesse, o destaque no grupo e persistência.

Vieira, Vieira e Krebs (2003) buscaram investigar o processo de desenvolvimento de talentos paranaenses do atletismo, tendo como suporte a teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1992, 1995,1996), no qual concluíram que:

[...] a) trajetória de desenvolvimento de cada talento é um processo único, intimamente relacionado ao processo de treinamento de vários anos, sendo dependente de estruturas administrativas; b) as experiências nas diferentes fases do processo de especialização motora estão relacionadas ao interesse e motivação do talento. As evidências demonstram que talento é uma competência pessoal alcançada dentro do ambiente esportivo,

alicerçada em qualidades físicas e psicológicas que capacitaram os atletas a obter alto rendimento dentro da modalidade de atletismo (Vieira; Vieira & Krebs, 2003, p. 83).

O foco do estudo de Peres e Lovisolo (2006) se deu em descrever o “tecido” de desenvolvimento dos atletas comparando-o ao “ideal”, com intuito de detectar diferenças e semelhanças na seleção e formação dos atletas brasileiros, tendo em vista as formas de investimentos financeiros (público e privado). De modo geral, os autores pontuam que os atletas de elite percorrem os três estágios “iniciação, especialização e aperfeiçoamento do desenvolvimento do talento, e somente alguns vivenciam o quarto estágio manutenção” (Ibidem, p. 212). Durante a entrevista que realizaram junto a atletas brasileiros de elite, identificaram que os mesmos reconhecem o talento, porém não o destacam como fator principal do sucesso. Outro fator que nos chamou a atenção foi os indicativos sobre a influência da educação física esportivizada na escola, como forma de vivenciar as modalidades esportivas. E o principal obstáculo avaliado pelos sujeitos da pesquisa foi a falta de um sistema de descoberta de talentos esportivos.

Rocha e Santos (2010) se preocuparam em investigar os motivos do abandono de talentos e identificar a orientação para a prática esportiva de atletas na transição da categoria juvenil para a de adulto no atletismo. Isso porque no contexto esportivo o abandono da modalidade é comum, principalmente quando consideramos a idade (transição da fase da adolescência para a adulta), falta de apoio financeiro, reconhecimento, formação familiar, lesão, responsabilidades e desafios sociais, entre outros. No entanto, para os autores, a orientação para a prática esportiva de um atleta é o fator determinante para o abandono (ou não) da modalidade:

O abandono precoce da modalidade por parte desses talentos esportivos é algo complexo e intimamente relacionado à intervenção durante todo o processo do treinamento esportivo, em que os cuidados primários e essenciais se localizam na iniciação esportiva. Não depende apenas dos pais e dos técnicos; parece haver um forte componente social que exerce influência, o qual, a partir dos poderes políticos, como o apoio ao esporte e divulgação da modalidade, estende-se a uma rede de aspectos de engajamento mais diretamente relacionada ao indivíduo, como emprego e família (Rocha & Santos, 2010, p.76).

78 | Reconhecendo o Brasil como o país do futebol, o trabalho de Moraes, Penna, Ferreira, Costa e Matos (2009, p. 1) objetivou avaliar e identificar os quartis de nascimento de atletas profissionais em diferentes níveis: Campeonato Brasileiro Série A, B e Copa Libertadores da América. O futebol apresenta “múltiplos fatores que são determinantes para o desenvolvimento de um atleta, como características antropométricas, físicas, sociais, psicológicas e emocionais. Tais características podem influenciar de forma positiva ou negativa o desenvolvimento do talento esportivo”. Segundo os autores, a categorização da época de nascimento (quartil) tem se mostrado uma das variáveis para o desenvolvimento de talentos no futebol. Com isso buscaram elucidar os efeitos positivos e negativos do quartil de nascimento, como por exemplo, o processo conhecido como “peneirada” que consiste em:

[...] uma avaliação subjetiva na qual os treinadores e os “olheiros” escolhem os atletas que irão futuramente integrar o elenco das equipes. Moraes e Medeiros Filho (2006, p. 108) descrevem que esse processo valoriza aqueles atletas que possuem uma maturação biológica adiantada, e que as características psicológicas são apenas superficialmente avaliadas, devido ao curto tempo de avaliação disponível e à grande quantidade de candidatos avaliados. Com isso, fica evidente a influência do quartil de nascimento nesse processo, pois atletas nascidos anteriormente dentro do ano de seleção podem apresentar vantagens físicas sobre aqueles nascidos posteriormente. Logo, durante o processo de seleção de atletas, diversos jovens jogadores podem ser erroneamente apontados como talentosos por apresentar maior vigor físico enquanto outros podem ser preteridos e não selecionados por apresentarem uma maturação biológica posterior. (Moraes et al., 2009, p. 5).

Ao estudar o processo de desenvolvimento de talentos em diferentes domínios do conhecimento, Massa *et al.* (2010) referem a pesquisa de Bloom com 120 sujeitos talentosos na qual poucos sujeitos foram percebidos como crianças talentosas por seus professores, treinadores e familiares “[...] e mesmo aqueles considerados talentosos em idades iniciais, posteriormente não foram capazes de demonstrar desempenho comparável a pessoas talentosas maduras numa determinada área de conhecimento” (Ibidem, p. 06). Os autores referem que:

[...] Isto contribui para o pensamento de que ser considerado um talento precoce não é garantia de sucesso, altos desempenhos e talento futuro. Portanto, com cautela e tendo como pano de fundo o desenvolvimento de longo prazo, a demonstração do talento precoce pode ser interpretada apenas e tão somente como um estágio

inicial do desenvolvimento. Associada a essa interpretação de precocidade, o sujeito carecerá de aderência, apoio e um processo de TLP devidamente planejado e avaliado, do contrário esse sujeito ficará cada vez mais distanciado dos demais sujeitos talentosos que continuaram se aperfeiçoando no domínio específico do conhecimento. O sucesso de uma pessoa talentosa depende do seu comprometimento, motivação e paixão pela sua área de atuação e, ao mesmo tempo, do apoio de diversos segmentos da sociedade como, a própria família, bons mentores e professores e também bons treinadores no caso do esporte. (Massa et al, 2010, p. 6)

Ramadas (2012) comenta que se faz necessária a identificação de sujeitos com habilidades na área corporal-cinestésica para o seu desenvolvimento e também a orientação aos professores para o não uso da prática deliberada com crianças, inicialmente. Para o autor (2012, p. 335), antes do “possível” talento é significativo considerar o “ser” humano; as crianças devem ser reconhecidas como crianças e estas têm “necessidade de se envolver em atividades lúdico-desportivas agradáveis, típicas das etapas iniciais de aprendizagem”. Sugere também que, além do processo de treinos, o sujeito talentoso depende de outros fatores para o “sucesso”, como seu comprometimento e bons professores.

Diante disso, Hebbelinck (1989 como citado em Massa, 1999) cita quatro fatores para a identificação de AH/SD na área esportiva, sendo a determinação, a busca, a seleção e a promoção. Nesse sentido, a EF pode assumir um papel impulsionador desse sujeito na escola ao realizar sua indicação para um processo de investigação em AH/SD, sem que a EF perca sua função pedagógica, ao contrário, estará contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito, ao passo que lhe permitirá “trabalhar” suas potencialidades, podendo levá-lo a ser um atleta profissional. Além do mais, de acordo com Sabatella (2008) é importante identificar o educando com AH/SD nas aulas de EF para dar a ele um ambiente estimulador, que favoreça seu desenvolvimento e a expansão de suas habilidades tanto quanto a ampliação de seus interesses. Não obstante, ainda para Sabatella (2008) devemos possibilitar desafios e oportunidades aos educandos, para alargar seus horizontes pessoais, projetar objetivos maiores, desenvolver condições de saber lidar com as diferenças entre seu potencial e dos outros, em um processo dinâmico de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| 79

Apesar de não encontrarmos a expressão AH/SD nos estudos específicos da área de EF nos periódicos eletrônicos descritos, podemos afirmar que esta área vem estudando há longa data os comportamentos das PAH/SD nos esportes. Devemos considerar as palavras “talento” e/ou “talento esportivo” como sinônimos de PAH/SD no contexto da EF, discussão terminológica que deve ser edificada junto aos movimentos que defendem e estudam as AH/SD.

Não podemos, enquanto área do conhecimento (EF), nos colocar no caos que a própria legislação demonstra no uso de terminologias e ficarmos somente no entendimento de sinônimos; as relevantes produções científicas na área de AH/SD podem contribuir nessa discussão. Considerar as teorias de Renzulli e Gardner seria um ponto inicial. Nesse encontro, entender as AH/SD requer conhecermos o universo das inteligências múltiplas e, na EF, a corporal-cinestésica deve ser de imediato.

A pesquisa realizada indicou que a preocupação da identificação dos talentos gira em torno de fatores como o destaque entre os pares (habilidade acima da média). A maioria dos trabalhos (11) está direcionada a modalidades esportivas específicas (natação, judô, atletismo, etc.) e à elaboração de programas de detecção, seleção e promoção de talentos esportivos que consideram que o processo de desenvolvimento de atletas depende de alguns fatores tais como a influência de bons treinadores, incentivo dos pais, treinamento estruturado e ambiente de qualidade, TLP, o planejamento sistematizado que contemple a especialização motora, bem como a preparação psicológica e afetiva do atleta. Para a identificação de talentos, os fatores que mais se destacaram foram: físicos, psicológicos, antropométricos, técnicos e táticos.

Os estudos apontam a necessidade de haver um acompanhamento da trajetória esportiva dos jovens talentos para que suas habilidades sejam identificadas e desenvolvidas de forma sistemática, no qual o esporte possa ser compreendido como um fenômeno social e educacional na formação integral do sujeito. Não obstante, não podemos esquecer a complexidade que é o contexto esportivo, inclusive nos consecutivos erros que cometemos na busca de resultados precoces junto a crianças e adolescentes.

Ao analisar a produção acadêmica relacionada às AH/SD nos periódicos da EF conclui-se que vêm sendo desenvolvidas pesquisas; porém, a grande maioria está delineada para área da fisiologia, ou seja, há um

déficit de produções na/para área educacional, haja vista a importância da escola no processo de indicação e identificação de PAH/SD. Para tanto, acreditamos que o conhecimento acumulado na área da EF sobre AH/SD, ainda que incipiente, traz alguns elementos importantes para provocar debates mais aprofundados acerca das temáticas em questão, principalmente no que se refere à conceituação, à identificação, ao desenvolvimento e promoção de PAH/SD, considerando a inteligência corporal-cinestésica como ponto de partida.

Desse modo, as referências apresentadas neste estudo podem se tornar possibilidades de futuras pesquisas, perspectivando um aprofundamento teórico sobre os temas concomitantemente. Assim, uma questão a ser respondida, em um futuro estudo, é: qual o papel do professor de EF escolar no processo de indicação, identificação, desenvolvimento e promoção da PAH/SD na área corporal-cinestésica?

Diante dos desafios, das possibilidades e do muito que precisa ser pensado, estudado e compreendido, acreditamos que a área da EF precisa de maior aproximação à das AH/SD para que o professor de EF também assuma responsabilidades no processo de identificação e encaminhamento de PAH/SD, contribuindo na formação do sujeito, na formação para a vida.

REFERÊNCIAS

- Bergamo, V. R. (2004) Estabilidade: aspecto significativo na previsão do talento no basquetebol feminino. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. V. 12, n. 2, p. 51-56.
- Bolonhini, L. Z.; Daolio, J. (2010). Subsídios para uma abordagem sociocultural sobre o talento esportivo. *R. da Educação Física/UEM Maringá*, v. 21, n. 1, p. 79-86, 1. trim. 2010.
- Böhme, M. T. S. (2007). O tema talento esportivo na ciência do esporte. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. V. 15, n. 1, p. 119-126.
- Borin, J. P.; Gonçalves, A. (2008, maio/agosto). Recuperando contribuições para entender o processo de detecção do talento desportivo. *Pensar a Prática*. V. 11, n.2, p. 169-178.
- 80 | Brasil. Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plataforma Sucupira. (2016). Periódicos Qualis. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em 16 out. 2016.
- Colantonio, E. (2007). Detecção, Seleção e Promoção de Talento Esportivo: Considerações sobre a Natação. *R. bras. Ci. e Mov.* V. 15, n. 1, p. 127-135.
- Folle, A.; Nascimento, J. V. do.; Graça, A. B. dos S. (2015). Processo de formação esportiva: da identificação ao desenvolvimento de talentos esportivos. *Rev. Educ. Fís/UEM*, V. 26, n. 2, p. 317-329, 2. trim.
- Fleith, D. de S.; Alencar, E. M. L. S. (Orgs). (2007). *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, S.N.; Pérez, S. G. P. B. (2012). *Altas Habilidades/Superdotação: Atendimento Especializado*. Marília: ABPEE.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Guenther, Z. C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- lorio, N. M.; Chaves, F. F.; Anache, A. A. (2016, maio/agosto). Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*. V. 29, n. 55, p. 413-428. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X17447>
- Kunz, E. (2000). Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. *Revista Movimento*. ESEF/UFRGS, Porto Alegre, n. 12, p. 1927.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Massa, M. (1999). *Seleção e promoção de talentos esportivos em voleibol masculino: análise de aspectos cineantropométricos*. São Paulo: Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo.
- Massa, M.; Uezu, R.; Böhme, M.T.S.; Silva, L.R.R.; Knijnik, J.D. (2010). Desempenho esportivo no judô olímpico brasileiro: o talento é precoce? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. V.18, n.1, p. 5-10.
- Massuça, L.; Fragoso, I. (2010, out./dez). Do talento ao alto rendimento: indicadores de acesso à excelência no handebol. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v. 24, n.4, p.483-91.

- Mazzei, L. C.; Amaral, C. M. S.; Bastos, F.C.; Böhme, M. T. S. (2014). Viabilidade de aplicação de um instrumento para a avaliação da qualidade dos processos de detecção e seleção de talentos esportivos na realidade brasileira. *Rev. Educ. Fis/UEM*, v. 25, n. 4, p. 527-537, 4. trim.
- Minayo, M.C. de S. (2010). *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 12ª edição. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Moraes, L. C. C. A.; Penna, E. M.; Ferreira, R. M.; Costa, V. T.; Matos, A. F. (2009, set./dez). Análise do quartil de nascimento de atletas profissionais de futebol. *Pensar a Prática*, v.12, n.3, p. 1-9.
- Mosquera, J. J. M; Stobaus. (2016). A Vida adulta: superdotação e motivação. *Cadernos: edição 2006* – N 28. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a5.htm>. Acesso em 03 nov. 2016.
- Noce, F.; Ferreira, T. S.; Moreira, C. Z.; Andrade, A. G. P.; Mello, M. T.; Costa, V. T. (2012). Influência do tempo de reação simples na seleção de jovens talentos no tênis. *Rev. Educ. Fis/UEM*, v. 23, n. 3, p. 369-377, 3. trim. 2012.
- Pacharoni, R, Uezu, R, Massa, M. (2009). Seleção de tenistas brasileiros talentosos. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. V.17, n.4, p.55-63.
- Peres, L.; Lovisolo, H. (2006). Formação esportiva: teoria e visões do atleta de elite no Brasil. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 17, n. 2, p. 211-218, 2. Sem.
- Pérez, S. G. P. B. (2006). Sobre perguntas e conceitos. In: Freitas, S. N. (Org). *Educação e Altas Habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- _____. Que nome daremos à criança? (2012). In: Moreira, L. C. ;Stoltz, T. (Coords.). *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e educação*. Curitiba: Juruá.
- Pillão, D. (2009). *A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música: estado da arte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ramadas, S.; Serpa, S.; Krebs, R. (2012). Psicologia dos talentos em desporto: um olhar sobre a investigação. *Rev. Educ. Fis/UEM*, v. 23, n. 3, p. 331-345, 3. trim.
- Ramalho, J. V. A.; Silveira, D. N.; Barros, W. S.; Brum, R. S. (2014). A Carência de Formação Sobre a Superdotação nas Licenciaturas da UFPE L: um Estudo de Caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 235-248, Abr.- Jun.
- Rech, A. J. D.; Freitas, S. N. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.11, n.2, p.295-314.
- Rocha, P. G. M.; Santos, E. S. (2010). O abandono da modalidade esportiva na transição da categoria Juvenil para adulto: estudo com talentos do atletismo. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 21, n. 1, p. 69-77, 1. trim.
- Romanowski, J.P; Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUC/PR, v. 6, n. 19, p. 37-50.
- Sabatella, M. L. P. (2008). *Talento e superdotação: problema ou solução?* 2. ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpex.
- Vieira, L. F.;Vieira, J. L. L. (2000). A relação entre *timing* vital e social de talentos esportivos: um Estudo com atletas paraenses do atletismo. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 11, n. 1, p. 119-128.
- _____. (2001). Talentos esportivos: estudo dos atributos pessoais dos Atletas paraenses do atletismo. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 12, n. 1, p. 7-17, 1. sem.
- Vieira, L. F.;Vieira, J. L. L. ; Krebs, R. J. (2003). A trajetória de desenvolvimento de talentos esportivos. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 14, n. 1, p. 83-93, 1. sem.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2016.
- Weineck, J. (1991). *Biologia do Esporte*. São Paulo: Manole.

CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS EM PROFESSORES DE ALUNOS SUPERDOTADOS

DESIRABLE CHARACTERISTICS FOR TEACHERS OF GIFTED STUDENTS

Mag. Marina Marques Porto Ribeiro¹²

Dra. Denise de Souza Fleith¹³

RESUMO

Do professor que atua com alunos superdotados são requeridos conhecimentos adequados sobre superdotação, criatividade e epistemologia de ensino. Não se espera que esse profissional seja também um superdotado, mas que demonstre paixão e expertise em sua área, tenha enfoque acadêmico e empregue estratégias para promoção da criatividade. Por meio de uma revisão de literatura não sistemática, observou-se neste estudo que a formação desse docente deve exceder conceitos básicos, para desenvolver crenças, valores e características sociopessoais. Autoeficácia, motivação intrínseca, senso de humor, tolerância à ambiguidade, entusiasmo, engajamento e flexibilidade são atributos docentes valorados pelos alunos superdotados. Estudar o perfil docente é importante para fomentar a identificação e o desenvolvimento dos talentos na escola.

Palavras-chave: Professor, altas habilidades, superdotação

ABSTRACT

Adequate knowledge about giftedness, creativity and teaching epistemology are required for the teacher who works with gifted students. This professional is not expected to be also a gifted, but to demonstrate passion and expertise in his area, to have an academic focus and to employ strategies to promote creativity. By means of a non-systematic literature review, it was noticed that the education of this teacher should exceed basic concepts, in order to develop beliefs, values and socio-personal characteristics. Self-efficacy, intrinsic motivation, sense of humor, tolerance of ambiguity, enthusiasm, engagement and flexibility are attributes appreciated by gifted students in the school context. Studying the teaching profile is important to foster the identification and development of talents in school.

Keywords: Teacher, high ability, gifted

12 Professora da Universidad Católica del Uruguay. Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (2009), especialista em Gestão de Pessoas e Coaching pelo Centro Universitário de Brasília (2012) e MBA em Gestão de Negócios pelo IBMEC (2015), mestre em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (2017). marina.porto-ribeiro@ucu.edu.uy

13 Professora da Universidade de Brasília. Graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília (1985), mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (1990), doutora em Psicologia Educacional pela University of Connecticut (1999). Realizou pós-doutorado no National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005) e na Universidade do Minho (2014). fleith@unb.br

INTRODUÇÃO

Nos últimos 50 anos, muitos estudos foram realizados discutindo as qualidades do professor eficiente (Doyle, 1985; Hamachek, 1975; Muijs & Reynolds, 2017; O'Neill, 1988; Tirri, 1993; Westbury, 1988). Com as terminologias professor eficiente, professor ideal, professor exemplar ou bom professor, os autores avaliaram características docentes que consistentemente suscitam resultados positivos dos alunos, como desempenho e realizações acadêmicas (Hassoun, 2015). Contudo, segundo Borphy e Good (1986), não se pode definir um perfil universal de professor eficiente, vez que distintos grupos de estudantes, de acordo com suas características e necessidades, demandam diferentes atributos. Para VanTassel-Baska e Stambaugh (2005), o professor do aluno superdotado, por exemplo, deve ter características específicas, como flexibilidade para adaptar a filosofia de ensino, currículo e abordagens curriculares.

Nem todos os professores deveriam ser designados para ensinar alunos superdotados (Mandrell & Fiscus, 1981; Rosemarin, 2009). Espera-se que o professor, ao lidar com essa população acadêmica singular, abandone sua posição de protagonista, comum em salas de aula regular, e adote o papel de tutor (Renzulli, 1986). O professor de superdotados deve estar preparado para desafiar os alunos e, ao mesmo tempo, oferecer apoio e aceitar as possíveis falhas, incentivando o aluno a tentar novamente. Hargrove (2005) sugere que o professor deve se imaginar como um Sócrates do século 21. Sócrates nunca se contentou com apenas uma resposta; o bom professor deve continuamente fazer perguntas que ajudem seus alunos a descobrir as respostas por si mesmos e romper as barreiras do teórico para analisar a realidade e o mundo. A literatura científica indica que o desenvolvimento de estudantes superdotados, para além de estratégias pedagógicas, requer qualidades sociopessoais (VanTassel-Baska, MacFarlane, & Feng, 2006; Whitlock & DuCette, 1989) e cognitivas do professor (Eilam & Vidergor, 2011; Vialle & Tischler, 2005).

84 | Autores que estudaram a educação de superdotados discutem o perfil do professor a partir de diferentes perspectivas. Há publicações que analisam as opiniões dos docentes (Chan, 2001; Eilam & Vidergor, 2011; Graffam, 2006; Martins & Alencar, 2011; Nelson & Prindle, 1992; Roberts, 2006; Van Tassel-Baska et al., 2006), outras que se embasam nas percepções dos próprios estudantes (Abel & Karnes, 1994; Chan, 2011; Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga, & Donoso-Osorio, 2013; Hosgorur & Gecer, 2012; Maddux, Samples-Lachmann, & Cummings, 1985; Rosemarin, 2009; Vialle & Quigley, 2002; Vialle & Tischler, 2005; Vialle & Tischler, 2009), e ainda outras que consideram a visão de ambos, professores e alunos (Dorhout, 1983; Mills, 2003). Esses estudos foram desenvolvidos em diferentes países, como Austrália, Áustria, Brasil, Chile, China, Estados Unidos, Israel, Singapura, entre outros.

Bishop (1968) realizou um clássico estudo no qual 200 professores de superdotados foram submetidos a testes psicológicos e foram observados em suas salas de aula, alguns deles também participaram de entrevistas. As descobertas desse autor foram discutidas por pesquisadores posteriores. Howley, Howley e Pendarvis (1986) concluíram, com base nos achados de Bishop, que as características dos docentes efetivos eram semelhantes àquelas tipicamente atribuídas aos estudantes superdotados. Feldhusen (1997) e Davis e Rimm (1998), nessa mesma linha, argumentam que professores de alunos superdotados devem apresentar comportamentos de superdotação. Outros autores também apontaram atributos que estão presentes em pessoas com superdotação como importantes para esse professor, como: (a) alta habilidade intelectual/cognitiva (Bishop, 1980; Howley et al., 1986; Lewis, 1982; Milgram, 1979), (b) criatividade (Bishop, 1980; Chandler & Bean, 1998; Lewis, 1982; Gallagher & Gallagher, 1994; Hansen & Feldhusen, 1994; Maddux et al., 1985; Milgram, 1979; Nelson & Prindle, 1992; Rejskind, 2000), (c) autoeficácia, motivação intrínseca, senso de humor, tolerância a ambiguidade, entusiasmo, engajamento, flexibilidade (Chandler & Bean, 1998; Eyre et al., 2002; Hansen & Feldhusen, 1994; Hong, Greene, & Hartzell, 2011; Martins & Alencar, 2011; Mills, 2003; Whitlock & DuCette, 1989).

ALTA HABILIDADE INTELECTUAL/ COGNITIVA DO PROFESSOR

Por meio de revisão de literatura, Vialle e Quigley (2002) e Vialle e Tischler (2009) sumarizaram os atributos-chave essenciais para o docente de alunos superdotados. Em uma categoria de características cognitivo-intelectuais, os autores descreveram os seguintes achados: possuir profundo conhecimento da disciplina; ter inteligência acima da média; ser criativo; ter interesses amplos, muitas vezes literários e culturais; se considerar um aprendiz durante toda a vida; e ter excelentes habilidades de comunicação. Quiçá os últimos quatro itens estejam mais relacionados a posturas atitudinais, que são detalhadas por esses autores

em outra categoria, do que propriamente atributos cognitivos. De qualquer forma, a compilação proposta ressalta que distintos fatores estão envolvidos na manifestação da capacidade cognitiva intelectual no contexto escolar, entre eles a inteligência acima da média. Assim, ainda que se relacione as competências do professor com as características do aluno superdotado, vale esclarecer que a habilidade intelectual não se limita ao quociente intelectual. Como explica Renzulli (1986), testes estandardizados de inteligência não fornecem dados suficientes para identificar os variados tipos de habilidades que podem ser manifestados por pessoas com superdotação. A capacidade cognitiva é interpretada a partir de um paradigma mais amplo, que admite uma gama de inteligências (Gardner, 2006).

Renzulli (1992) argumenta que o professor de alunos superdotados deve demonstrar competência avançada na área de especialização acadêmica, capacidade de aplicar o conhecimento para resolver problemas da vida real e habilidade de transmitir uma paixão pelo assunto. Howley et al. (1986) denominam *teacher-scholars*, os professores experts, com alto grau acadêmico e paixão pela disciplina. Vialle e Quigley (2002) observaram que os estudantes superdotados demandam dos professores um grande conhecimento do conteúdo da disciplina e um entusiasmo sobre os assuntos que eles ensinam, inclusive para que o docente tenha ferramentas para desenvolver estratégias de ensino apropriadas. Discute-se, portanto, que, o indicador vinculado a alta habilidade cognitiva não seria tão somente padrões de inteligência, senão que estaria mais bem descrito como expertise em determinada área, paixão pelo conhecimento, enfoque acadêmico e criatividade.

CRIATIVIDADE DO PROFESSOR

A habilidade de inovar e ser criativo é reconhecida como uma importante competência do século XXI (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2000). Embora sua definição e reconhecimento possam variar de acordo com desenvolvimento histórico de cada cultura (Porto-Ribeiro & Fleith, 2018), notáveis autores do campo concordam que as características de inovação/originalidade e utilidade/adaptabilidade são críticas na definição de criatividade (Amabile, 1983; Barron, 1955; Sternberg & Lubart, 1999; Torrance, 1988). Rejskind (2000) afirma que, no contexto educacional, esses dois padrões são difíceis de mensurar, pois os produtos criativos do trabalho dos professores podem ser poucos visíveis. Todavia, Cropley (1997) indica que o fomento à criatividade em sala de aula pode ser observado por meio de comportamentos e estratégias do professor, como, por exemplo, motivando os alunos a dominar o conhecimento factual para que eles tenham uma base sólida para o pensamento divergente, usando um estilo cooperativo e socialmente integrativo de ensino, e dilatando o julgamento das ideias dos alunos até que essas tenham sido cuidadosamente elaboradas.

Rejskind (2000) afirma que para fortalecer nos alunos superdotados as habilidades criativas de resolução de problemas e sua aplicação a problemas reais, e criar ambientes que apoiem os aspectos afetivos da criatividade, os próprios professores devem ser habilidosos na solução criativa de problemas, além de manter atitudes e valores compatíveis com o clima criativo. Embora seja significativo o fato do professor ser um indivíduo com alto potencial criativo, isso não é suficiente para concluir que ele vai expressar o comportamento criativo em sala e lograr inspirar os alunos (Chan & Yuen, 2014). Assim, como no caso da habilidade cognitiva intelectual, determinar a capacidade do professor em uma competência não basta para prever sua relação com os alunos e sua conduta de ensino.

Autores argumentam que o emprego de estratégias para promoção da criatividade está relacionado às características de personalidade e às crenças sobre o processo criativo que detém o professor (Chan & Yuen, 2014; Cheung, 2012; Gowan & Bruch, 1967; Horng, Hong, ChanLin, Chang, & Chu, 2005; Lee & Kemple; 2014). Chan e Yuen (2014) investigaram a relação entre as crenças, a personalidade e os comportamentos de incentivo à criatividade no ensino em 399 professores de escolas primárias de Hong Kong, comparando docentes envolvidos na educação de superdotados e docentes do ensino regular. Os achados evidenciaram que as crenças sobre a criatividade e a personalidade criativa eram fatores que prediziam os comportamentos dos professores de incentivo à criatividade, e que as três variáveis analisadas estavam significativamente mais presentes no ensino de superdotados.

As crenças do professor sobre a criatividade estudadas por Chan e Yuen (2014) incluíam os aspectos cognitivos a partir da concepção de criatividade e crenças a respeito de como a criatividade poderia ser fomentada. Ainda que esses autores não tenham identificado diferenças significativas entre professores com e sem capacitação em educação de superdotados quanto ao incentivo à criatividade, outros estudos indicam que profissionais com formação em superdotação e criatividade são mais propensos a incentivar o pensamento

criativo em seus alunos (Hansen & Feldhusen, 1994; Hosgorur & Gecer, 2012), ademais de demonstrar atitudes mais favoráveis para com seus alunos superdotados (Copenhaver & McIntyre, 1992; Jones & Southern, 1992; Morris, 1987). Nesse sentido, salienta-se a importância da formação do professor sobre temas de criatividade.

Outras faculdades do professor podem influenciar nas condutas de incentivo à criatividade. Há uma ampla discussão sobre características pessoais relacionadas à criatividade (Csikszentmihalyi, 1996; Eysenck, 1993; Gough, 1979; Prabhu, Sutton, & Sauser, 2008; Sternberg, 2006). No contexto educacional, analisando as características do professor, Gowan e Bruch (1967) conduziram uma pesquisa durante uma oficina de criatividade com 350 crianças superdotadas, 13 professores especialmente selecionados por sua capacidade criativa, 13 conselheiros e 66 trainees. Os autores verificaram que para oferecer um ensino criativo, o professor deve apresentar energia, autoconfiança, ousadia, uma natureza extrovertida, inteligência e originalidade. No estudo de Chan e Yuen (2014), as características de personalidade relacionadas ao fomento à criatividade no contexto educacional incluíam independência de julgamento, capacidade de lidar bem com a novidade, disposição para assumir riscos, curiosidade, abertura à experiência e flexibilidade.

Ainda que não especificamente relacionadas com a criatividade, muitas dessas características individuais também estão presentes nas listas de atributos esperados de um bom professor de alunos superdotados. Além da habilidade cognitiva e da criatividade, o professor é requerido a demonstrar atitudes que derivam de características de personalidade, outrossim descritas como atributos sociopessoais.

ATRIBUTOS PESSOAIS E SOCIAIS DO PROFESSOR

Renzulli (1992) destaca a flexibilidade, a abertura a ideias, a alta energia e o compromisso com a excelência como atributos fundamentais para o docente que atua com alunos com superdotação. O autor argumenta que essas características são tão importantes que devem ser consideradas na seleção de professores designados para esse labor, antes mesmo de avaliar a formação dos professores, o que também é importante.

86 | Outras diversos pesquisadores discutem qualidades pessoais e traços de personalidade de bons professores de superdotados (Chandler & Bean, 1998; Eyre et al., 2002; Hansen & Feldhusen, 1994; Martins e Alencar, 2011; Mills, 2003; Whitlock & DuCette, 1989). Vialle e Quigley (2002) e Vialle e Tischler (2009), a partir da análise de publicações sobre o perfil do professor de alunos superdotados, detalharam na categoria de características sociopessoais os seguintes achados: ter insight sobre as necessidades cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes superdotados; ter senso de humor; estar disposto a cometer erros; ser entusiasmado; e ser culturalmente receptivo.

Há listas ainda mais amplas, como, por exemplo, a descrita por Martins e Alencar (2011), a partir de uma investigação sobre a percepção de 10 professores universitários de cursos de Pedagogia e 10 do ensino fundamental sobre o perfil ideal do professor para alunos superdotados. Os resultados revelaram que os atributos de personalidade essenciais a esse perfil incluíam ser compreensivo, alegre, amoroso, carinhoso, atencioso, flexível, criativo, dinâmico, humilde, sensível, tranquilo, responsável, compromissado, dedicado e paciente.

Pérez e Stobaus (2005) relataram o caso de um professor de ensino fundamental da rede pública de Porto Alegre que, embora não tivesse formação em superdotação e estivesse responsável por uma sala de aula regular de sétima série, apresentava características que representavam diferenciais no desenvolvimento de alunos superdotados. Tratava-se de um docente reconhecido, entre outras coisas, por sua flexibilidade, afetividade, curiosidade, prazer no exercício didático e intuição. Salienta-se que o perfil docente aqui discutido não está apenas vinculado a profissionais que atuam em programas especiais para jovens talentosos, senão que também deve ser tomado em consideração no ensino em salas de aula regular.

Hargrove (2005) problematiza que, embora seja comum encontrar listas longas, abrangentes e detalhadas do perfil docente eficiente para superdotados, identificar um professor que apresenta todas essas características seria quase um milagre. Rosemarin (2014) afirma que uma pessoa com tantas qualidades como as descritas nesses perfis seria desejável para todos os alunos, superdotados ou não. No entanto, argumenta que não há docentes suficientes que possuem todas essas características, e por isso é importante investigar sobre o assunto e, por conseguinte, buscar desenvolver essas competências.

Vialle e Tischler (2009) avaliaram a percepção de estudantes superdotados na Áustria, Austrália e Estados Unidos quanto à importância de características cognitivo-intelectuais em relação às pessoais-sociais. Os autores identificaram uma grande convergência de opinião entre os participantes desses países em relação à valoração das qualidades do bom professor. A maioria dos superdotados, quando solicitados a eleger, consideravam mais relevante a manifestação das qualidades pessoais-sociais para o exercício do bom professor.

Em outros estudos empíricos sobre professores eficientes para os alunos superdotados, realizados nos Estados Unidos, em Israel e na Turquia, também foi verificado que as características pessoais-sociais tinham maior importância para os estudantes (Abel & Karnes, 1994; Dorhout, 1983; Hosgorur & Gecer, 2012; Lewis, 1982; Maddux et al., 1985, Rosemarin, 2009; Shoshana, 2007). Os pesquisadores Hosgorur e Gecer (2012), ante a preferência de 296 alunos superdotados que frequentavam Centros de Ciência e Arte em cidades turcas por características pessoais-sociais no exercício docente, argumentam que esse perfil de aluno espera estar inserido em ambientes educacionais nos quais eles sintam que os professores estão interessados neles e onde possam se divertir enquanto aprendem. Acrescentam, ademais, que no processo de formação de professores é importante que haja atividades que fomentem o desenvolvimento de suas características sociais.

Contrastando os resultados a partir da perspectiva dos professores, Eilam e Vidergor (2011), em Israel, avaliaram a percepção dos docentes com relação à importância das características cognitivas, pessoais e pedagógicas desejáveis no ensino de alunos superdotados e encontraram diferenças significativas entre árabes e judeus. Os achados remetem a uma relação entre a orientação cultural, referente ao nível de coletivismo, e as percepções dos professores quanto às características desejáveis. As avaliações dos professores judeus refletiram uma valorização maior das qualidades cognitivas e pessoais, possivelmente por causa de uma orientação ocidental que enfatiza o desenvolvimento individual dos alunos. Uma tendência oposta foi encontrada na dimensão pedagógica, exibindo uma correlação positiva com o coletivismo, especialmente entre os professores árabes, resultado que vincula estratégias pedagógicas eficientes com o desenvolvimento tanto dos alunos quanto da sociedade. Triandis (1989) argumenta que a diferença básica entre culturas individualistas e coletivistas está na importância relativa que seus cidadãos atribuem aos objetivos do indivíduo em comparação aos objetivos do grupo. As culturas individualistas enfatizam os objetivos pessoais em detrimento das metas do grupo, enquanto as culturas coletivistas dão preferência aos objetivos do grupo. Destaca-se a necessidade de tomar em conta a cultura na avaliação das qualidades do professor de alunos superdotados.

Nota-se, portanto, que o professor eficiente para alunos superdotados deve apresentar características e comportamentos que estimulem um ambiente seguro para a aprendizagem. Segundo a avaliação dos discentes, esses atributos seriam primordiais no contexto educacional. Na perspectiva docente, a valoração pode ser diferente, especialmente quando se comparam professores de diferentes culturas. Foi identificada uma relação entre a orientação cultural, tendente ao coletivismo ou individualismo, e a avaliação das características do docente.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Segundo VanTassel-Baska e Johnsen (2007), para garantir padrões de qualidade no ensino de alunos superdotados é essencial que os professores sejam formados do ponto de vista da teoria, pesquisa, pedagogia e técnicas de gestão relevantes para proporcionar oportunidades de aprendizado. Hansen e Feldhusen (1994) verificaram que os professores capacitados para ensinar alunos superdotados eram mais eficazes em termos de habilidades de ensino e clima de sala de aula, em comparação àqueles que não tinham formação. Vantagens em relação às características desejáveis na educação dos superdotados também foi identificada em professores capacitados nos estudos de Whitlock e DuCette (1989) e Cheung e Phillipson (2008).

A Associação Americana para Crianças Superdotadas (NAGC - acrônimo de Nacional Association for Gifted Children, 2013) estabelece diretrizes de formação para o professor que se dedicará à educação de superdotados. É recomendado que os docentes preparados para essa ocupação sejam capazes de: (a) compreender as variações de aprendizado e desenvolvimento nas áreas cognitivas e afetivas para proporcionar experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras; (b) criar ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e culturalmente responsivos para que os estudantes se tornem aprendizes eficazes e desenvolvessem o bem-estar social e emocional; (c) aplicar o conhecimento sobre currículos geral e específicos; (d)

utilizar distintas estratégias de aprendizagem e métodos de avaliação; (e) usar o conhecimento do campo e os princípios éticos para guiar sua prática da educação; (f) colaborar com famílias, outros educadores, provedores de serviços, de maneiras culturalmente responsivas para atender às necessidades de pessoas superdotadas em uma variedade de experiências de aprendizado. A partir dos critérios descritos pelo NAGC, observa-se que a formação desse professor deve exceder a conceituação sobre comportamentos de superdotação e criatividade, com vistas a desenvolver princípios e valores sobre educação, conhecimentos e estratégias pedagógicas e até mesmo atributos pessoais.

Nessa linha, Hong et al. (2011) destacam que no processo de formação do professor de alunos superdotados deve ser enfatizado o desenvolvimento de atributos pessoais e crenças sobre superdotação. Na mesma direção, outros autores discutem a importância de incorporar os atributos pessoais e atitudes à formação de professores, destacando a importância de características tais como: entusiasmo, expectativas elevadas, temperamento ou estilos de aprendizagem (Baum & King, 2006; West & Hudson, 2010).

Comparando professores de sala de aula regular e professores de programas específicos para superdotados, Hong et al. (2011) verificaram que professores em programas de superdotação relataram crenças epistemológicas mais sofisticadas, maior orientação para a meta de aprendizagem e menor orientação para a meta de desempenho do que os professores de salas de aula comum. Embora não tenha sido uma conclusão desses autores em referida publicação, hipotetiza-se que o resultado pode estar relacionado ao fato de que professores diretamente envolvidos em programas destinados ao desenvolvimento de talentos podem ter mais familiaridade com os conceitos e práticas relacionadas à superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

88 | VanTassel-Baska e Johnsen (2007) argumentam que ter professores que cumprem os padrões de qualidade no ensino de alunos superdotados é necessário para garantir que os talentos da sociedade sejam adequadamente identificados e desenvolvidos nas escolas. É importante conhecer as qualidades exigidas para professores que lidam com alunos superdotados para assegurar o desenvolvimento e a implementação de programas de capacitação que conduzam os docentes à promoção de competências que efetivamente gerem resultados.

Pesquisas relacionam as características do professor eficiente com as qualidades dos próprios alunos superdotados. Nota-se, no entanto, em uma análise qualitativa das publicações dessa seara, que a interpretação correta não é de que o professor deve ser superdotado, senão que esse deve ter conhecimentos e crenças reais sobre superdotação, criatividade e epistemologia de ensino, ademais de demonstrar no contexto educativo comportamentos compatíveis com um clima de incentivo à criatividade e ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno a partir de uma atenção individualizada e sistêmica (Feldhusen, 1997).

REFERÊNCIAS

- Abel, T., & Karnes, F. A. (1994). Teacher preferences among the lower socioeconomic rural and suburban advantaged gifted students. *Roeper Review*, 17, 52-57. doi: 10.1080/02783199409553619
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York, NY: Springer.
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478-485. doi: 10.1037/h0048073
- Baum, A., & King, M. A. (2006). Creating a climate of self-awareness in early childhood teacher preparation programs. *Early Childhood Education Journal*, 33, 217-222. doi: 10.1007/s10643-005-0050-2
- Bishop, W. E. (1968). Successful teachers of the gifted. *Exceptional Children*, 34, 317-325.
- Bishop, W. E. (1980). Successful teachers of the gifted. In J. S. Renzulli & E. P. Stoddard (Eds.), *Under one cover: Gifted and talented education in perspective* (pp. 152-160). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York, NY: Macmillan.
- Chandler, L. A., & Bean, R. M. (1998). The personalities of exemplary teachers. *Journal of Research in Education*, 8, 64-67.

- Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective, *Roepers Review*, 23, 197-202. doi: 10.1080/02783190109554098
- Chan, D. W. (2011). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong student perspective, *Roepers Review*, 33, 160-169. doi: 10.1080/02783193.2011.580499
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109-118. doi: 10.1016/j.tsc.2014.10.003
- Cheung, R. H. P. (2012). Teaching for creativity: Examining the beliefs of early childhood teachers and their influence on teaching practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37, 43-51.
- Cheung, H.Y., & Phillipson, S.N. (2008). Teachers of gifted students in Hong Kong: Competencies and characteristics. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 17, 143- 156.
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., & Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis*, 5, 393-411.
- Copenhaver, R., & McIntyre, D. (1992). Teachers' perception of gifted students, *Roepers Review*, 14, 151-153. doi: 10.1080/02783199209553411
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. A. Runco (Ed.), *The creativity research handbook* (pp. 83-114). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2000). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 81-93). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier Science.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Dorhout, A. (1983). Student and teacher perceptions of preferred teacher behaviors among the academically gifted. *Gifted Child Quarterly*, 27, 122-125. doi: 10.1177/001698628302700305
- Doyle, W. (1985). Effective teaching and the concept of master teacher. *Elementary School Journal*, 86, 27-34.
- Eilam, B., & Vidergor, H. E. (2011). Gifted Israeli students' perceptions of teachers' desired characteristics: A case of cultural orientation. *Roepers Review*, 33, 86-96. doi: 10.1080/02783193.2011.554156
- Eyre, D., Coates, D., Fitzpatrick, M., Higgins, C., McClure, L., Wilson, H., & Chamberlin, R. (2002). Effective teaching of able pupils in the primary school: The findings of the Oxfordshire Effective Teachers of Able Pupils Project. *Gifted Education International*, 16, 158-169. doi: 10.1177/026142940201600210
- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4, 147-178. doi: 10.1207/s15327965pli0403_1
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 547-552). Boston: Allyn & Bacon.
- Gallagher, H., & Gallagher, S. (1994). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York, NY: Basic Books.
- Gough, H. G. (1979). A creative personality scale for the adjective check list. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1398-1405.
- Gowan, J. C., & Bruch, C. (1967). What Makes a Creative Person a Creative Teacher? *Gifted Child Quarterly*, 11, 157-159. doi: 10.1177/001698626701100305
- Graffam, B. (2006). A case study of teachers of gifted learners: Moving from prescribed practice to described practitioners. *Gifted Child Quarterly*, 50, 119-131. doi: 10.1177/001698620605000204
- Hansen, J., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers. *Gifted Child Quarterly*, 38, 115-121. doi: 10.1177/001698629403800304
- Hamachek, D. (1975). Characteristics of good teachers and implications for teacher educators. In M. Moham & R. Hull (Eds.), *Teaching effectiveness: Its meaning, assessment, and improvement* (pp. 239-251). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Hargrove, K. (2005). What makes a 'good' teacher 'great'? *Gifted Child Today*, 28, 30-31. DOI: 10.4219/gct-2005-159

- Hassoun, L. A. A. (2015). *Good teachers are made and not just born: Gifted and talented teachers' perspectives of effective teaching and teacher needs*. (Tese de doutorado). The University of Toledo, Ohio, Estados Unidos. Retirado de: https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ETD_SUBID:103396
- Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55, 250-264. doi: 10.1177/0016986211418107
- Hosgorur, T., & Gecer, A. (2012). Gifted students' views about teachers' desired characteristics. *International Journal*, 1, 39-49. doi: 10.12973/edupij.2012.112.4
- Hornig, J.-S., Hong, J.-C., ChanLin, L.-J., Chang, S.-H., & Chu, H.-C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29, 352-358. doi: 10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x
- Howley, A., Howley, C. B., & Pendarvis, E. D. (1986). *Teaching gifted children*. Boston: Little, Brown.
- Jones, E., & Southern, W. (1992). Programming, grouping, and acceleration in rural school districts: A survey of attitudes and practices. *Gifted Child Quarterly*, 36, 112-117. doi: 10.1177/001698629203600210
- Lee, I. R., & Kemple, K. (2014). Preservice teachers' personality traits and engagement in creative activities as predictors of their support for children's creativity. *Creativity Research Journal*, 26, 82-94. doi: 10.1080/10400419.2014.873668
- Lewis, J. F. (1982). Bulldozers or chairs? Gifted students describe their ideal teacher. *The Gifted Child Today*, 1, 16-19. doi: 10.1177/107621758200500307
- Mandrell, C., & Fiscus, E. (1981). *Understanding exceptional people*. New York: West Publishing.
- Maddux, C. D., Samples-Lachmann, I., & Cummings, R. E. (1985). Preferences of gifted students for selected teacher characteristics. *Gifted Child Quarterly*, 29, 160-163. doi: 10.1177/001698628502900404
- Martins, A. C. S., & Alencar, E. M. L. S. (2011). Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 24, 31-46. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X1881>
- Milgram, R. M. (1979). Perception of teacher behavior in gifted and nongifted children. *Journal of Educational Psychology*, 71, 125-128. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.125
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 272-281. doi: 10.1177/001698620304700404
- 90 | Morris, S. (1987). Student teachers' attitudes toward gifted students. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 12, 112-114.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Nacional Association for Gifted Children. (2013). *Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education*. Retirado de: <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/nagc-cec-teacher>.
- Nelson, K. C., & Prindle, N. (1992). Gifted teacher competencies: Ratings by rural principals and teachers compared. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 357-369. doi: 10.1177/016235329201500405
- O'Neill, G. (1988). Teaching effectiveness: A review of the research. *Canadian Journal of Education*, 13, 162-185. DOI: 10.2307/1495174
- Pérez S. G. B., & Stobaus, C. D. (2005). Alberto: um professor do ensino regular e seu 'algo mais' para atender alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 25, 1-6. DOI: 10.5902/1984686X
- Porto-Ribeiro, M. & Fleith, D. S. (2018). Criatividade humana no oriente e no ocidente: Análise das Raízes Históricas-Conceituais. *Interação em Psicologia*, 22.
- Prabhu, V., Sutton, C., & Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20, 53-66. DOI: 10.1080/10400410701841955
- Rejskind, G. (2000). TAG teachers: Only the creative need apply. *Roeper Review*, 22, 153-157. DOI: 10.1080/02783190009554023
- Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In J. S. Renzulli, & S. M. Reis (Eds.), *The triad reader* (pp. 19-28). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 17-182. DOI: 10.1177/001698629203600402
- Roberts, J. L. (2006). Teachers of gifted secondary students: What makes them effective. In F. A. Dixon, & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 567-580). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rosemarin, S. (2009). Who is the best teacher? Do different kinds of students have different preferences? *Gifted Education International* 25, 48-55. DOI: 10.1177/026142940902500107

- Rosemarin, S. (2014). Should the teacher of the gifted be gifted? *Gifted Education International*, 30, 263-270. DOI: 10.1177/0261429413486577
- Shoshana, R. (2007). Who is the best teacher? Do different kinds of students have different preferences? In K. Tirri & M. Ubani (Eds.), *Holistic education and giftedness* (pp. 60-71). Helsinki, Finlândia: Espoo Multiprint.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18, 87- 98. DOI: 10.1207/s15326934crj1801_10
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tirri, K. (1993). *Evaluating teacher effectiveness by self-evaluation: A cross-cultural study*. (Tese de doutorado). University of Helsinki, Helsinki, Finlândia. Retirado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED365668>
- Torrance, E. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). New York, NY: Cambridge University Press.
- Triandis, H. T. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-512. DOI: 0033-295X/89/\$00.75
- Van Tassel-Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51, 182-205. DOI: 10.1177/0016986207299880
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Teory Into Practice*, 44, 211-217. DOI: 10.1207/s15430421tip4403_5
- Van Tassel-Baska, J., MacFarlane, B., & Feng, A. X. (2006). A cross-cultural study of exemplary teaching: What do Singapore and United States secondary gifted class teachers say? *Gifted and Talented International*, 21, 38-47. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2006.11673474>
- Vialle, W., & Quigley, S. (2002). Does the teacher of the gifted need to be gifted? *Gifted and Talented International*, 17, 85-90, DOI: 10.1080/15332276.2002.11672992
- Vialle, W., & Tischler, K. (2005). Teachers of the gifted: A comparison of students' perspectives in Australia, Austria and the United States. *Gifted Education International*, 19, 173-181. DOI: <https://doi.org/10.1177/026142940501900210>
- Vialle, W., & Tischler, K. (2009). Gifted students' perceptions of the characteristics of effective teachers. In D. Wood (Eds.), *The gifted challenge: Challenging the gifted* (pp. 115-124). Merrylands, Australia: NSWAGTC Inc.
- West, E. A., & Hudson, R. F. (2010). Using early career special educations voice to influence initial teacher education. *International Journal of Whole Schooling*, 6, 63-74.
- Westbury, M. (1988). The science and the art of teacher effectiveness: An examination of two research traditions. *Canadian Journal of Education*, 13, 138- 161.
- Whitlock, M. S., & DuCette, J. P. (1989). Outstanding and average teachers of the gifted: A comparative study. *Gifted Child Quarterly*, 33, 15-21. DOI: 10.1177/001698628903300103

Fecha Recepción: 14/08/2018

Fecha Aceptación: 24/10/2018

O QUE PENSAM ESTUDANTES TALENTOSOS SOBRE A MENTORIA DE SEU POTENCIAL?¹⁴

WHAT TALENTED STUDENTS THINK ABOUT THE MENTORING OF THEIR POTENTIAL?

Janete Tonete Suárez¹⁵

Solange Muglia Wechsler¹⁶

Resumo

Mentorear talentos oferece experiências significativas e supre necessidades educacionais especiais. O estudo analisou a percepção de 25 (F=13) estudantes de 8º e 9º anos, identificados por professores como talentosos, sobre seu interesse em participar de um programa de mentoria do talento. Utilizou-se uma Escala de Identificação de Talentos e um Questionário semiestruturado. Percebeu-se que os participantes se reconhecem como talentosos (42%); apreciariam ter um mentor (45%); se sentem motivados quando seu talento é reconhecido (39%) e creem que seu desempenho acadêmico seria ainda melhor caso participassem de um programa de mentoria (54%). Conclui-se que os alunos percebem a importância do desenvolvimento de seus talentos pela mentoria.

Palavras-Chave: Educação Especial; Altas Habilidades/Superdotação; Programa de Mentoria

Abstract

Mentoring talents offers meaningful experiences and meets special educational needs. The study analyzed the perception of 25 (F = 13) 8th and 9th grade students, identified by teachers as talented, about their interest in participating in a talent mentoring program. A Talent Identification Scale and a questionnaire were used. It was noticed that the participants recognize themselves as talented (42%); would appreciate having a mentor (45%); feel motivated when their talent is recognized (39%) and believe that their academic performance would be even better if they participated in a mentoring program (54%). It concludes that students realize the importance of developing their talents by mentoring.

Keywords: Special education; High abilities/Giftedness; Mentoring Program

14 Autoras agradecem à Coordenação de Apoio à Pesquisas e Estudos do Ensino Superior (CAPES) o apoio por meio da bolsa de pesquisa de doutoramento.

15 Doutoranda e mestre pela PUC Campinas em Psicologia como Profissão e Ciência. Graduada em Letras e Psicologia. Wechsler, S. M., & Suarez, J. T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação. *Revista de Psicologia PUCP*, Vol. 34, 1. Suarez et al. (2016). Expressão da criatividade figural em estudantes de cursos de formação de educadores brasileiros e portugueses. *Amazônica*, n.12, vol. 2, 127-141. International Test Commission (ITC) Statement on the use of tests and other instruments for Research Purpose. Vol. 1. 2. janete.ts@puc Campinas.edu.br

16 Pós-doutora Torrance Center of Creative Studies, Mestre e doutora em Psicologia pela Universidade da Geórgia e graduada em Psicologia pela PUC-RJ. Docente da pós-graduação em Psicologia da PUC-Campinas. Wechsler et al. (2018). Creative and critical thinking: independent or overlapping components? *Thinking skills and creativity*, JCR, V. 27, p. 114-122. Wechsler et al. (2018). Adult temperament styles: a network analysis of their relationship with the Big Five Personality Model. *EJEP*, p. 61-75. solangewechsler@puc-campinas.edu.br

CONCEITUAÇÃO DE MENTORIA

O conceito de mentoria não é recente. Suas primeiras referências remontam à Grécia Antiga, por volta do século VIII a.C., no poema épico de Homero “Odisséia, as aventuras de Ulisses”. Ulisses, antes de partir para lutar contra Tróia, confiou a supervisão e educação do filho ao seu amigo e companheiro chamado Mentor que acompanhou o jovem em seu processo de amadurecimento, autonomia e independência (Clasen & Clasen, 1997; Grybek, 1997). Desde então, o termo “mentor” tem figurado nos dicionários como sinônimo de conselheiro, sábio, protetor, e amigo para o desenvolvimento físico, social, espiritual e intelectual dos mais jovens (Grassinger, Porath & Ziegler, 2010; Vergara, 2005).

Tanto a literatura nacional quanto a internacional costumam confundir o conceito de mentoria com outros parecidos (preceptor, supervisor, tutor, coach), causando confusão e exigindo especificação (Armitage & Burnard, 1991; Bottil & Regol, 2008). Para Bragotto (2005), independe da proximidade de significados, nenhum é suficiente para expressar o real sentido do conceito definido como uma relação entre uma pessoa mais velha, um adulto mais experiente, que age como guia (mentor), e uma mais jovem, menos experiente (mentoreado, *mentee*, *protégé*) (Clasen & Clasen, 1997; Vergara, 2005).

No estudo de revisão bibliográfica de Crisp e Cruz (2009) mais de 500 definições de “mentoria” foram encontradas. Stoeger (2009) não vê problemas na variabilidade conceitual até porque uma definição única, fechada, não daria conta de especificar suas muitas facetas. A transferência de conhecimentos de uma forma de mentoria para outra ou de mentoria para mentoria de indivíduos com altas habilidades, por exemplo, seria difícil de se obter caso o conceito fosse conclusivo, fechado (Grassinger *et al.*, 2010). Assim sendo, o conceito de mentoria inclui um espectro desde uma relação díade, bem pessoal entre um mentor profissional e o aprendiz, até o *e-mentoring* (mentoria à distância por *internet*), sem relação pessoal, oferecido por pessoas leigas, não treinadas pedagogicamente, mas que permite comunicação entre participantes em sua conveniência e diferentes fusos horários (Ragins & Kram, 2007; Stoeger, 2009).

A RELAÇÃO MENTOR VERSUS MENTOREADO

94 |

O mentor que é alguém que atua como orientador e confidente de seu mentoreado, além de ser capaz de fazer uma crítica construtiva sem julgamento nocivo e criar um ambiente acolhedor no qual o mentoreado sinta que pode cometer erros sem perder a confiança (Kram, 1985; Vergara, 2005). Não tem que ser uma pessoa de destaque nem possuir titulação acadêmica. Podem ser os próprios pais, professores, membros da comunidade, estudantes mais velhos, instrutores em uma faculdade comunitária local, universidade ou mesmo um amigo (Erlich, 2010). Quando o interesse do mentoreado excede o campo de conhecimento do mentor e dos recursos habituais, é importante e necessário buscar mentoria fora do contexto da sala de aula e do lar, a fim de satisfazer suas necessidades educacionais específicas (Clasen & Clasen, 1997; Vergara, 2005).

A relação mentor versus mentoreado se faz a partir da identificação de profissionais experientes, professores de áreas específicas e estudantes mais velhos com interesses semelhantes aos dos mentoreados (Grybek, 1997). Nem sempre relação entre ambos é positiva. Expectativas de um em relação ao outro podem não se cumprir, e não é incomum que problemas pessoais interfiram (Frey e Noller, 1991). Entre outras expectativas que podem ser frustradas, encontra-se o abuso de poder, conflito de interesses, ritmo lento por parte do mentor levando à impaciência do aprendiz ou vice-versa. Esses aspectos, entre outros, acabam prejudicando a relação (Goff & Torrance, 1991). Portanto, é fundamental que o mentor esteja preparado para desafios que possam surgir desta relação.

O TALENTO E SUA IDENTIFICAÇÃO

A palavra “talento” refere-se às pessoas que apresentam facilidade para aprender, que dominam conceitos abstratos e apresentam traços distintos como curiosidade extrema, persistência, atenção concentrada, criatividade, imaginação, originalidade, boa memória, vocabulário avançado para a idade cronológica, liderança, etc. (Brasil, 2007). Há diferentes tipos de talento e o estudo destacou dois deles; o intelectual e o criativo. O primeiro refere-se às habilidades para compreender e solucionar problemas, fazer associações, rapidez do pensamento, senso crítico, boa memória, e etc. O segundo talento compreende pessoas que apresen-

tam originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, etc. (Brasil, 2006b; Sternberg; Kaufman, 2010; Renzulli, 2004; Wechsler, 2008).

A identificação de estudantes talentosos requer instrumentos que atendam aos padrões científicos internacionais propostos pela *International Test Commission* (2001), e também requeridos pelo Conselho Federal de Psicologia (2007, 2010). Não há instrumentos validados de identificação de estudantes talentosos no Brasil (Nakano & Siqueira, 2012). O que existe são diferentes formatos de ferramentas auxiliares como testes psicométricos, escalas, questionários, registros de observações, entrevistas etc. (Freeman; Güenther, 2000; Gagné & Güenther, 2012; Renzulli, 2004). Estes não fazem diagnósticos, são apenas instrumentos de rastreamento por fornecerem dados objetivos úteis para avaliação, intervenção e pesquisa.

Há ainda outros instrumentos que estão em processo de validação como a Bateria de Avaliação Intelectual e Criativa, forma adulto (BAICA). Trata-se de um instrumento fundamentado na teoria CHC da inteligência e avalia também a criatividade. A BAICA tem seus estudos de evidências de validade comprovados por Milian (2014); Milian e Wechsler (2018), Nakano, Campos, Wechsler e Milian (2015), e Wechsler et al. (no prelo). Diante de um instrumento que avalie as mesmas áreas da BAICA, mas a partir da percepção do professor, foi construída pelas autoras deste estudo a Escala de Identificação de Talentos por Professores, ITP (Suárez & Wechsler, no prelo), relatada entre os instrumentos. Os professores são fontes seguras no processo de identificação, especialmente, quando passam por um treinamento apropriado. Seu papel é fundamental pelo contato diário com o aluno. São, na verdade, os que mais percebem sinais de potencial superior (Maia-Pinto & Fleith, 2004; Wechsler; Blumen; Beldelman, 2018).

PROGRAMAS E ESTUDOS SOBRE MENTORIA DO TALENTO

Nas últimas décadas, pesquisadores têm presenciado um extenso crescimento de programas de mentoria do talento e demonstrado interesse acerca de sua eficácia no ambiente escolar (Casey, 2000; DuBois & Karcher, 2005; Freeman, 1998; Shaughnessy & Neely, 1991). De modo geral, esses programas promovem tipos especializados de orientações na escolha de carreira acadêmica e profissional (Greene, 2003; Berger, 1990), além de ajudar sanar dúvidas que podem gerar frustração (Schatz, 1999). Avaliações realizadas nesses programas apontam para desempenho de habilidades de estudo, motivação e expressões criativas (Pleiss & Feldhusen, 1995), benefícios pelos contatos com pessoas de seus interesses, desempenho de autoestima, maturação e maior responsabilidade por terem um modelo de quem recebem constante apoio e encorajamento (Berger, 1990; Clasen & Clasen, 1997; Clark, 1995; Grybek, 1997).

| 95

Entre alguns dos estudos nacionais que destacam o papel da mentoria do talento estão os de Bragotto (2005), e os de Mundim (2015a; e 2015b). O primeiro investigou a influência e o perfil de mentores na produção literária de escritores brasileiros talentosos destacando aspectos como: competência profissional, conhecimento técnico, espírito criativo, elevados valores éticos, morais e afetividade. O segundo estudo analisou mulheres identificadas com excelência criativa, concluindo, entre outros aspectos, a presença de mentores entre os fatores que as auxiliaram. O terceiro estudo analisou as variáveis psicológicas e sociais que influenciam positivamente ou prejudicam a excelência criativa do sexo feminino, onde a mentoria foi citada como uma das variáveis de influência.

Enquanto não são muitos os estudos nacionais sobre a temática da mentoria do talento, são inúmeros os internacionais (Dimitriadis, 2012; Little, Kearney & Britner, 2010, Templin, 1999; Zorman, Rachmel & Bashan, 2016, entre outros). Trata-se de estudos com resultados que apontam para o aumento em habilidades de pesquisa, competência de trabalho, relações positivas com os mentores particularmente quando passavam tempo com eles e quando eram acessíveis, amigáveis e envolventes.

Quanto a percepção de professores, o estudo nacional de Wechsler e Suárez (2016), mostra que estes possuem muitas dúvidas sobre os conceitos de talento e superdotação e não se sentem preparados para atuar junto a estudantes talentosos. O fato se repete pelo menos no estudo internacional de Pierce, et al. (2007), onde os autores concluíram que embora experientes, os professores demonstram concepções limitadas sobre talento. Outros estudos que visam a percepção de professores são: os de Cakir e Kocabas (2016); Guimarães (2009), e Mira e Romanowski (2016). Assim que, o estudo buscou analisar a percepção de estudantes identificados por professores como talentosos, sobre o interesse em participar de um programa de mentoria do talento.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo dois grupos de pessoas. O primeiro formado por 25 estudantes ($F=13$), com idades entre 13 e 16 anos ($M=14,28$; $DP=0,76$), identificados como talentosos de uma turma de 8º ano ($N=7$) e de duas turmas de 9º anos ($N=18$) de uma escola particular localizada no interior do estado de Goiás. O segundo grupo foi formado por seis professores regentes ($F=4$) da mesma escola e turmas do primeiro grupo de participantes das disciplinas de português, matemática, ciências, educação artística, história e espanhol com faixa etária entre 26 e 51 anos ($M=35,91$; $DP=1,41$), docentes há pelo menos 5 anos.

Instrumentos

Escala Identificação de Talentos por Professores – O instrumento foi construído pelas pesquisadoras e possui estudos de evidências de validade comprovados por Suárez & Wechsler (No prelo). Foi composto por 30 itens originais, positivos e negativos em formato *Likert* de 5 pontos que avalia as áreas: Compreensão Verbal; Pensamento Lógico; Rapidez de Raciocínio; Memória; Pensamento Criativo, e Pensamento ou Raciocínio Viso espacial. Sua construção teve como fundamento a literatura sobre as áreas de inteligência segundo a teoria de Cattell, Horn e Carroll – CHC, e estudos de Wechsler (Wechsler et al. 2010; Wechsler & Schelini, 2006; Wechsler, Vendramini & Schelini, 2007, etc.). Evidências de validade por critério externo foram observadas pelo Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil, TNVRI, e apresentou correlações entre as áreas da memória visual ($r=0,372$), Cognitivo Total ($r=0,319$) e Criatividade ($r=0,336$). O índice de fidedignidade foi 0,83 e o coeficiente de evidências de validade de conteúdo 0,82.

Questionário semiestruturado – instrumento formulado pelas autoras com cabeçalho para nome, idade, sexo, nível educacional de cada estudante e quatro questões semiabertas. Os temas das questões são os seguintes: 1. Percepção sobre a expectativa de participar de um programa de mentoria do talento; 2. Percepção sobre o auto reconhecimento do talento na área criativa e intelectual; 3. Percepção sobre ter um mentor para orientar quanto ao futuro profissional; 4. Situações que motivam o desenvolver do talento.

96 |

Procedimento

Diante da autorização do diretor da escola para a realização da pesquisa registrada pelo Comitê de Ética, sob o Parecer: 2.543.716, foram feitos contatos primeiramente com os professores e a seguir com os alunos. Todos os professores das turmas de 8º e 9º anos foram convidados para uma palestra sobre temas relacionados à identificação e desenvolvimento do talento. Diante da aceitação de seis dos professores para participar do estudo, foi solicitado que assinassem o TCLE e preenchessem o instrumento ITP para cada um dos estudantes que consideravam talentosos na área intelectual e criativa. O instrumento ITP foi corrigido no sentido de saber quais as áreas mais apontadas pelos professores e quais os alunos indicados como talentosos. Tendo os nomes indicados pelos professores através do instrumento ITP, foram feitos os devidos contatos com os alunos de cada turma ($N=7$ do 8º ano; $N=10$ do 9º ano A; e $N=7$ do 9º ano B) e convidados a participar do estudo respondendo o questionário proposto após terem obtidos a assinatura dos pais/responsáveis no TCLE. Para análise dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdo de Bardin.

Resultados

Conforme o objetivo de identificar estudantes talentosos, a Tabela 1 descreve as médias e desvios padrões dos participantes por áreas e sexo.

Tabela 1. Média e desvio padrão dos subtestes da Escala ITP para alunos identificados como talentosos.

Subtestes	Total		Feminino		Masculino	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Escala ITP						
ITPVerbal	3,68	0,13	3,90	0,23	3,85	0,18

ITPEspac.	3,66	0,06	3,67	0,21	3,97	0,17
ITPLóg.	3,14	0,32	3,09	0,09	3,24	0,20
ITPRap.Rac.	3,67	0,04	3,83	0,10	3,97	0,14
ITPMem.Vis.	3,23	0,13	3,34	0,07	3,56	0,22
ITPCriat.	3,17	0,08	3,41	0,12	3,44	0,06

ITP – Escala de Identificação do talento pelo professor; Espac. – Espacial; Lóg. – Lógico; Rap.Rac. – Rapidez de Raciocínio; Mem. Vis. – Memória Visual; Criat. – criatividade.

Fonte: elaboração própria

Conforme Tabela 1, dentre os subtestes da ITP, o sexo feminino obteve média mais alta que os meninos na área verbal ($M=3,90$ $DP=0,23$) apenas. O sexo masculino sobressaiu-se em todas as demais áreas. A fim de saber se a diferença de médias obtidas na Escala ITP, quanto ao sexo, foi significativa, procedeu-se à Análise Univariada da Variância (ANOVA) concluindo não haver diferença significativa quanto ao sexo. As áreas identificadas pelos professores apresentam uma média total muito próxima cobrindo praticamente todas as áreas de trabalho coincidentes dos professores participantes que lecionam as disciplinas de português, matemática, ciências, educação artística, história e espanhol.

A seguir foi analisada a percepção dos estudantes sobre um programa de mentoria na escola conforme Tabela 2.

Tabela 2. Percepção sobre um programa de mentoria na escola

Respostas	F	%
Ajudaria melhorar o desempenho acadêmico, valorizaria, incentivaria e desenvolveria outros talentos	45	54
Teria orientação sobre que área escolher e o que fazer no futuro	14	17
A escola já se importa com a gente através de projetos que reconhecem nossos talentos (entrega de medalhas, feira de ciências, olimpíadas, concursos, certificados de honra ao mérito, show de talentos)	9	11
Seria mais motivado.	8	10
Outras respostas.	7	8
Total	83	100

Fonte: elaboração própria

Quanto ao número de respostas para cada questão, considerando que se trata de um questionário semi-estruturado, os alunos poderiam citar quantas respostas quisessem para cada pergunta. Dessa forma, o número de respostas em cada uma das questões não coincide com o número de participantes. A Tabela 2 destaca que a grande maioria dos participantes considera um programa de mentoria do talento com o propósito de ajudá-los a melhorar o desempenho na escola. Este aspecto é importante pelo fato de que o estudo foi feito com alunos considerados talentosos, ou seja, embora reconhecidos como tais, há interesse em progredir ainda mais no contexto acadêmico.

Os participantes consideraram também, que o programa de mentoria pode contribuir no processo de orientação de áreas a serem escolhidas para atuação profissional no futuro. A orientação de carreiras é uma das duas funções da mentoria, a outra se refere à função psicossocial (Vergara, 2005). A segunda está relacionada ao aspecto psicossocial, que está diretamente ligado aos outros dois aspectos citados pelos estudantes: a melhoria em outros aspectos da vida e motivação. É importante destacar ainda que vários estudantes pontuaram a questão de reconhecer que a escola já tem feito um trabalho de valorização do talento por meio de projetos, entrega de medalhas, feira de ciências, olimpíadas, concursos, certificados de honra ao mérito, e ainda show de talentos. Por sua vez, seria importante analisar se há, na mesma intensidade, interesse da escola em desenvolver talentos o que é diferente de reconhecê-los.

Na sequência, o estudo buscou avaliar o autoreconhecimento dos participantes sobre seu próprio talento, na Tabela 3.

Tabela 3. Percepção sobre o auto reconhecimento do talento

Respostas	F	%
Sim, sou talentoso: aprendo rápido; converso bem; faço várias coisas; tenho facilidade para criar; as pessoas dizem que sou inteligente; escrevo bem.	19	42
Não me considero talentoso(a); sou normal.	11	25
Sou mais esforçado que talentoso, preciso estudar muito	6	13
Depende da área; sou talentoso(a) somente na área criativa; sou talentoso somente na área intelectual.	4	9
Outras respostas.	5	11
Total	45	100

Fonte: elaboração própria

Sobre o autoreconhecimento do talento no contexto escolar e mais especificamente nas áreas criativa e intelectual, descrito na Tabela 3, foi possível verificar que a maioria dos participantes se reconhece como talentoso e oferece justificativas para comprovar o talento. Entre elas, consideram que aprender rápido, conversar bem, no sentido de articular um bom diálogo, fazer diferentes atividades, ter facilidade para criar, e escrever bem, estão entre características de estudantes talentosos (Brasil, 2007; Sternberg; Kaufmam, 2010). As três outras respostas estão de certa forma interligadas, compostas daqueles que não se consideram talentosos, mas normal, ou esforçado, motivo de ser reconhecido como talentoso especialmente por estudar bastante. Há ainda os que se consideram talentosos em certas áreas apenas, provavelmente pelo nível de dificuldade que enfrentam em algumas áreas e outras não.

98 | É preciso destacar que a busca pela normalidade por parte de um estudante talentoso ou com características de altas habilidades, coincide com o desejo de se parecer com os demais colegas, de ser incluído, de não parecer esquisito diante dos diversos mitos construídos em relação à esta população (Renzulli, 2004; Gagné & Güenter, 2012). Foi ainda considerado importante conhecer a percepção dos participantes sobre ter um professor como mentor.

Tabela 4. Percepção sobre ter um mentor

Respostas	F	%
Sim, seria muito importante ter um mentor; teria alguém para conversar sobre dificuldades, abrir novos horizontes, auxiliar em várias questões, ficar mais esperto.	35	45
Teria um estímulo para estudar e aprender mais por receber acompanhamento.	13	17
Orientaria quanto ao futuro, carreira profissional, muitos de nós não sabe o que fazer.	8	11
Toda ajuda é bem-vinda; as pessoas crescem quando recebem ajuda.	8	11
Outras respostas.	12	16
Total	76	100

Fonte: elaboração própria

Todos os participantes consideraram importante ou muito importante ter um mentor para acompanhá-lo no contexto escolar conforme a Tabela 4. As respostas foram divididas, no entanto, mais para explicar as razões por que o aluno considera importante ter um mentor. Em primeiro lugar o mentor atuaria no sentido de suprir a falta de alguém para conversar sobre dificuldades, ampliar a visão do estudante, ser pontual no sentido de resolver problemas não apenas orientar, e deixar o estudante mais esperto, provavelmente, no sentido de saber que há alguém a quem deveria dar explicações. Os demais aspectos incluem outros

benefícios de se ter um mentor; tópicos que ressaltam a segunda função da mentoria que é a psicossocial (Clasen & Clasen, 1997; Kram, 1985). As pesquisadoras procuraram ainda saber que situações contribuem para a motivação da expressão do talento por meio da Tabela 5.

Tabela 5. Situações que o motivam a desenvolver seu talento

Respostas	F	%
Quando a escola, no papel dos professores e os familiares incentivam, elogiam e motivam seja por meio de medalhas, palavras ou exigências.	26	39
Quando o professor muda o jeito de falar, sendo mais brincalhão, variando a forma de ensinar e utilizando outro ambiente e recursos de ensino como documentários.	12	18
Pensar no futuro, quando penso em ser um profissional bem-sucedido.	9	13
Estudar, ler livros, aprender novas coisas como músicas e instrumentos musicais.	7	11
Outras respostas	13	19
Total	67	100

Fonte: elaboração própria

De acordo com a Tabela 5, é possível afirmar que as situações mais motivadoras listadas pelos estudantes talentosos não são exigências complexas e fora do alcance de todo professor e da família desses estudantes. Outrossim, variar a forma de ensinar fazendo uso dos mais diversos recursos disponíveis são aspectos que deveriam fazer parte das ações de todo docente.

CONCLUSÃO

Programas de mentoria do talento confirmam que a mentoria é uma experiência ímpar tanto na vida de estudantes talentosos quanto de mentores (Dimitriadis, 2012; Little, Kearney & Britner, 2010, Zorman, Rachmel & Bashan, 2016). Permite que estudantes talentosos tenham a oportunidade de ver aplicações práticas em seu campo de interesse e oferecer a profundidade e o desafio que almejam. Não se trata de um relacionamento comum. Ao contrário, requer compromisso, diálogo, interesse e propósitos de ambas as partes com a inúmeras oportunidades de crescimento, amadurecimento, modelo de relacionamento significativo, propostas de desafios e superações.

A articulação do tema destaca a necessidade de tornar o ensino-aprendizagem do estudante talentoso mais significativo, prazeroso e dinâmico já que é possível conhecer seus interesses. Por exemplo, o interesse desses estudantes por um melhor desempenho na vida acadêmica coincide com características próprias desta população de curiosidade extrema, persistência, boa memória, liderança, etc. (Brasil, 2007). Coincide também o aspecto de que esses estudantes possuem uma boa autoestima a qual implica, entre outros aspectos, reconhecer seu próprio talento, saber que sabem, ou ainda saber que não sabem e buscar o conhecimento necessário.

Quanto ao interesse dos estudantes identificados como talentosos em ter um mentor, foi importante verificar, sem exceção, que todos os estudantes apreciariam esta figura em sua vida acadêmica. Ou seja, existe a clara noção dos estudantes de que não possuem tudo, que não sabem tudo, e que acima de tudo estão dispostos a progredir com ajuda de alguém sensível às suas necessidades especiais que não são apenas educacionais. O professor tem o privilégio de poder ser alguém que faz muito mais do que apenas ensinar conteúdo, mas ser amigo, confidente, conselheiro, modelo, e etc. (Berger, 1990; Freeman, 1998).

Finalmente, ao analisar os motivos que ajudam ou contribuem para a expressão do talento de estudantes identificados como talentosos, verificou-se o papel da família e dos professores que são fundamentais, ou seja, quando estas figuras são representativas, há um reconhecimento de apreciação. Por sua vez, o professor tem em suas mãos o poder de se tornar alguém apreciado ou não pela forma com que dirige suas aulas. Ou seja, aulas cansativas, mal preparadas, não dinâmicas e monótonas, tendem inclusive a desmotivar estudantes talentosos que supostamente têm o potencial para o aprendizado, mas perdem o interesse.

Embora o estudo tenha obtido informações importantes sobre o que pensam estudantes talentosos em relação a possibilidades de ser-lhes oferecido um programa de mentoria, há limitações. Por exemplo, procurar saber se esses estudantes gostariam de escolher seus próprios mentores, se estariam dispostos a seguir horários fixos de atendimento junto ao mentor, etc. e deixando tais sugestões para futuros estudos. Outras limitações referem-se ao tipo de escola, somente particular, podendo ser ampliada para escola pública, somente com estudantes identificados como talentosos, podendo ser ampliado também para estudantes identificados como não talentosos.

REFERÊNCIAS

- Armitage P. (1991). Mentors or preceptors? Narrowing the theory-practice gap. *Nurse Educ Today*, 11(3): 225-229.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- Berger, S. L. (1990). Mentor relationships and gifted learners (Report No. EDO-ED-90-5). Washington, DC: *Office of Educational Research and Improvement*.
- Bottil, S. H. O., & Regol, S. (2008). Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(3), 363-373.
- Bragotto, D. (2005). *O perfil e a influência do mentor na produção de escritores*. Tese (Doutorado). PUC-Campinas.
- Brasil. (2006). Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais –Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2007). A construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/superdotação (Vol. 1, 2, 3, 4). Brasília, SEESP.
- Casey, K. A. (2000). Mentors' Contributions to Gifted Adolescents' Affective, Social, and Vocational Development. *Roeper Review*. 22(4), 227.
- Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1997). Mentoring: A time-honored option for education of the gifted. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 218-229). NH: MA: Allyn and Bacon.
- 100 | Conselho Federal de Psicologia. (2010). *Avaliação Psicológica: Diretrizes na regulamentação da profissão* [Psychological assessment
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50, 525-545.
- Dimitriadis, C. (2012). Provision for mathematically gifted children in primary schools: an investigation of four different methods of organizational provision. *Educational Review*, 64(2), 241-260.
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2005). *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erlich, P. (2010). *Mentoria e a atividade física: O Caso dos usuários da Academia CHESF*. Dissertação (Mestrado). Faculdade Boa Viagem, Recife.
- Freeman, J. (1998). Mentoring gifted pupils. In *Mentoring and tutoring by students*. Ed. Goodlad, Sinclair. Published in Association with BP. Kogan Page Limited. London, Stirling (217-230).
- Freeman, J., & Güenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo: E.P.U.
- Frey, B. R., & Noller, R. B. (1991) *Mentoring for creative productivity*. Buffalo, NY. International Creativity Network.
- Gagné, F., & Güenther, Z. C. (2012). *Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento*. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá.
- Goff, K., & Torrance, E. P. (1991) *Mentor's guide and protegee's handbook*. Bensenville, Il: Scholastic Testing Services.
- Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21(1), 27-46.
- Grau, P. N. (1985). Counseling the gifted girl. *Gifted Child Today*, 24, 8-12.
- Greene, M. (2003). Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented. *Roeper Review*, 25, 66-72.
- Grybek, D. D. (1997). Mentoring the gifted and talented. *Preventing School Failure*, 41(3), 115-118.
- Guimarães, F. D. (2009). Mentoria: Professores-mentores e a percepção desses a respeito do papel da mentoria em sua formação e atuação: Recife-PE.

- International Test Commission. (2001). International guidelines for test use. *International Journal of Testing*, 1(2), 93–114.
- Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99-113.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work*. Maryland: University Press of America.
- Little, C. A., Kearney, K. L., & Britner, A. P. (2010). Students' Self-Concept and Perceptions of Mentoring Relationships in a Summer Mentorship Program for Talented Adolescents. *Roeper Review*, 189-199.
- Milian, Q. G. (2014). Evidências de validade da Bateria de Avaliação Intelectual e Criativa – BAICA. (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Millian, Q. G., & Wechsler, S. M. (2018). Avaliação integrada de inteligência e criatividade. *Revista de Psicologia*. 36 (2). ISSN 0254-9247
- Mundim, M. C. (2015a). Excelência criativa em mulheres brasileiras. *Estudos e pesquisa em psicologia*. vol. 15. n. 3.
- Mundim, M. C. (2015b). Mulheres com excelência criativa em Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. 19, n. 2.
- Nakano, T. C., Wechsler, S. M., Campos, C. R., & Milian, Q. G. (2015). Intelligence and Creativity: relationships and their implications for positive psychology. *Psico-USF*, 20(2), 195-206. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200201>
- Nakano, T. D.; Siqueira, L. G. G. (2012). Validade de conteúdo da Gifted Rating Scale (versão escolar) para a população brasileira. *Avaliação Psicológica*, 11, (1), p. 123-140.
- Pierce, R. L., Adams, C. M., Neumeister, K. L. S., Cassidy, J. C., Dixon, F. A., & Cross, T. L. (2007). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 29(2), 113-118.
- Pleiss, M. K., & Feldhusen, J. F. (1995). Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist*, 30, 159-169.
- Ragins, B. R., & Kram, K. A. (2007). The roots and meaning of mentoring, In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.) *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp. 3-20). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reilly, J. M., & Welch, D. B. (1994/1995). Mentoring gifted young women: a call to action. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6, 120-128.
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, 27 (1), p. 75-134, jan./abr.
- Schatz, E. (1999). Mentors: matchmaking for young people. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 67-86.
- Shaughnessy, M. F., & Neely, R. (1991). Mentoring gifted children and prodigies: Personological concerns. *Gifted Education International*, 7, 129-132.
- Sternberg, R. J.; Kaufman, J. C. Constraints on creativity: obvious and not so obvious. In J. C. Kaufman; R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (pp. 467-482). New York: Cambridge University Press, 2010.
- Stoeger, H. (2009). E-Mentoring: eine spezielle Form des Mentorings [E-Mentoring: a special form of mentoring]. In H. Stoeger, A. Ziegler, & D. Schimke (Eds.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (pp. 227-43). Lengerich, Germany.
- Suárez, J. T., & Wechsler, S. M. (s/d). Escala de identificação de talentos por professores: Indicadores de validade e precisão (no prelo).
- Templin, M. A. (1999). A locally based science mentorship program for high achieving students: unearthing issues that influence affective outcomes. *School Science and Mathematics*, 99, 205-212.
- Vergara, Sylvia Constant. (2005). *Mentoria*. Rio de Janeiro: FGV Online.
- Zorman, R., Rachmel, S., & Bashan, Z. (2016). The national mentoring program in Israel – Challenges and achievements. *Gifted Education International*, 32(2) 173–184. <https://doi.org/10.1177/026142941456066>
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. São Paulo: Editora Psy.
- Wechsler, S. M.; Blumen, S.; Beldelman, K. (2018). Challenges on the Identification and Development of Giftedness in South America. In S. I Pfeiffer, E. Schuinessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.). *APA Handbook of giftedness and Talent*. Washington, DC: APA.
- Wechsler, S. M., Machado, W. L., Ribeiro, R. K. S. M., Souza, A. F., Schneider, P., Goetz, E., Costa, W., & Costa, C. I. G. (s/d). Análise da estrutura das habilidades cognitivas de jovens e adolescentes (no prelo).

- Wechsler, S. M., & Suárez, J. T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/ superdotação. *Revista de Psicología*, 34 (1).
- Wechsler, S. M., Nunes, M. F. O., Scheline, P. W., Ferreira, A. A., & Pereira, D. A. (2010). Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 15(3), p. 243-250.
- Wechsler, S. M., & Schelini, P. W. (2006). Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock-Johnson III: validade de construto. *Psicol, Teor, e Pesq*, 22.
- Wechsler, S. M., Vendramini, C. M. V., & Schelini, P.W. (2007). Adaptação brasileira dos testes verbais da Bateria Woodcock- Johnson III. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41, 285-294.

Fecha de Recepción: 24/08/2018

Fecha de Aceptación: 27/11/2018

INCLUSÃO EDUCACIONAL: ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CARAMBEÍ-PARANÁ/BRASIL

EDUCATIONAL INCLUSION: STUDENTS WITH HIGH ABILITIES /GIFTEDNESS IN SPECIAL EDUCATION OF CARAMBEÍ-PARANÁ / BRAZIL

Mag. Simone Miranda dos Santos Svierkoski¹⁷

RESUMO

Este estudo de caso foi realizado com alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação de 5º e 9º ano do ensino fundamental, seus respectivos responsáveis, coordenadores de Educação Especial, gestores, coordenadoras pedagógicas e professores. Os participantes responderam a entrevistas semiestruturadas, questionários de identificação de indicadores de AH/SD, além de grupo focal. O objetivo geral foi analisar como acontece a inclusão escolar de alunos com AH/SD de 5º e 9º ano em duas escolas públicas de Carambeí. Os resultados demonstraram a invisibilidade dos alunos com AH/SD nas instituições, a identificação de 11 alunos que apresentaram indicadores de AH/SD e carência na identificação e atendimento a este público.

Palavras-chaves: Altas Habilidades/Superdotação. Inclusão Educacional. Educação Especial

ABSTRACT

This research aims to present case studies of students with indicators of High Abilities/Giftedness in the 5th and 9th grades of School and their parents, special education coordinators, principal, pedagogic coordinators and teachers. Semi-structured interviews, focus groups and identification questionnaires of High Ability/Giftedness were conducted. The main objective was to analyze how the inclusion of High Abilities/Giftedness students in 5th. and 9th. grades happens in two public schools in Carambeí. The results demonstrated the invisibility of students with High Abilities/Giftedness in schools, the identification of students with indicators of High Abilities/Giftedness and the lack of effective strategies to identify and serve students in the public system.

Keywords: High Abilities/Giftedness. Inclusive Education. Special Education.

17 Mestre em educação pela UDE (Universidad de La Empresa). Licenciada em pedagogia pela FAPI (Faculdade de Pinhais). Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela CENSUPEG. Docente na rede pública de ensino, atuando no ensino fundamental I e educação especial. Neuropsicopedagoga clínica, atuando com avaliação e intervenção de dificuldades de aprendizagem. Pesquisadora na área de Altas Habilidades/Superdotação pela UDE.

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a proposta da inclusão educacional, logo pensamos nas alternativas pedagógicas e desafios de sua efetivação. As políticas educacionais brasileiras apontam em direção da transformação por meio de novas proposições que surgem para o contexto escolar, a fim de se entender como realizar mudanças significativas no cotidiano educacional.

Sendo assim, a educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta para a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento destas práticas colaborativas.

Na perspectiva da inclusão educacional, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, no qual a adequação da inclusão deve ser atendida caso a caso, ressaltando-se que, para cada público-alvo da educação especial, é assegurado um atendimento especial diferenciado (Brasil, 2008).

Esta pesquisa inscreve-se no paradigma qualitativo, empregando para a investigação o estudo de caso e utilizando para a coleta de dados a análise documental, entrevistas e grupo focal, além de procedimentos de identificação de indicadores de AH/SD. A referente pesquisa aconteceu em duas instituições públicas de ensino que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como participantes os alunos com indicadores de AH/SD identificados nas turmas de 5º e 9º ano, seus responsáveis e professores, o corpo docente, os coordenadores pedagógicos e de Educação Especial dessas escolas e seus gestores. Teve como objetivo geral analisar como acontece a inclusão escolar de alunos com AH/SD de 5º e 9º ano em duas escolas públicas do município de Carambeí no ano de 2017.

CONCEITUANDO INTELIGÊNCIA E ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

104 |

Para Gardner (1999), conceituar a inteligência não é uma tarefa fácil, uma vez que o conceito comumente presente deriva de uma visão tradicional na qual a inteligência está relacionada a um potencial único e geral que está intimamente ligado à mensuração por meio de testes psicométricos. Sobre a escolha da terminologia ele esclarece que “[...] não atribuo qualquer valorização particular à palavra *inteligência*, mas, de fato, atribuo grande importância à equivalência de diversas faculdades humanas” (Gardner, 1994, p.11).

A teoria das inteligências múltiplas

A inteligência, para Gardner (1999, p. 47), é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. As habilidades na resolução e solução de problemas e a criação de novos produtos são pré-requisitos deste potencial dentro de seu contexto cultural.

Gardner (1999 e 1994), propõe a existência de oito inteligências:

A inteligência linguística, que é a capacidade de aprender novas línguas, a sensibilidade para a língua falada e escrita.

A inteligência lógico-matemática, que é a capacidade de analisar problemas com lógica, realizar operações matemáticas e investigar cientificamente. A inteligência musical, que é a capacidade de atuação, composição e apreciação de padrões musicais, presente em compositores e musicistas.

A inteligência corporal-cinestésica, que é a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras diferentes e hábeis para resolver problemas ou criar produtos.

A inteligência espacial, que é a capacidade de perceber e manipular o mundo visual com precisão e a capacidade de recriar a experiência visual sem a necessidade de estímulos físicos.

A inteligência interpessoal, que é a capacidade de observar e compreender as emoções, motivações e intenções em outros indivíduos.

A inteligência intrapessoal, que é a capacidade de detectar e simbolizar sentimentos pessoais complexos, um autoconhecimento que permite regular a própria vida eficientemente.

A inteligência naturalista, que é a capacidade de reconhecimento na classificação de inúmeras espécies na fauna e flora em seu ambiente.

O autor explicita que a inteligência enquanto potencial biopsicológico é influenciada por fatores: genéticos, ambientais, culturais e experimentais.

Altas habilidades/superdotação

Utilizamos o conceito apresentado por Renzulli para permear nosso estudo, a Teoria dos Três Anéis, já que “um dos modelos mais utilizados na prática educativa [...] é a definição de Renzulli, sua definição é uma das que melhor reflete o modo em que a maioria dos experts no campo da superdotação, utiliza o termo superdotado” (Tourón; Peralta; Repáraz, 1996, p. 25). As Altas Habilidades/Superdotação podem ser de dois tipos: o tipo acadêmico e o produtivo-criativo.

O tipo acadêmico

A pessoa que apresenta o comportamento deste tipo utiliza mais o pensamento dedutivo, convergente e analítico, sendo considerado um consumidor de conhecimento. Este tipo de AH/SD é o tipo mais facilmente identificado em testes padronizados como testes de QI e de habilidades cognitivas, que também são as mais valorizadas na aprendizagem tradicional escolar, por isso é o tipo mais incluído em programas para crianças com Altas Habilidades/Superdotação (Tourón; Peralta; Repáraz, 1996; Renzulli, 2014).

| 105

O tipo produtivo-criativo

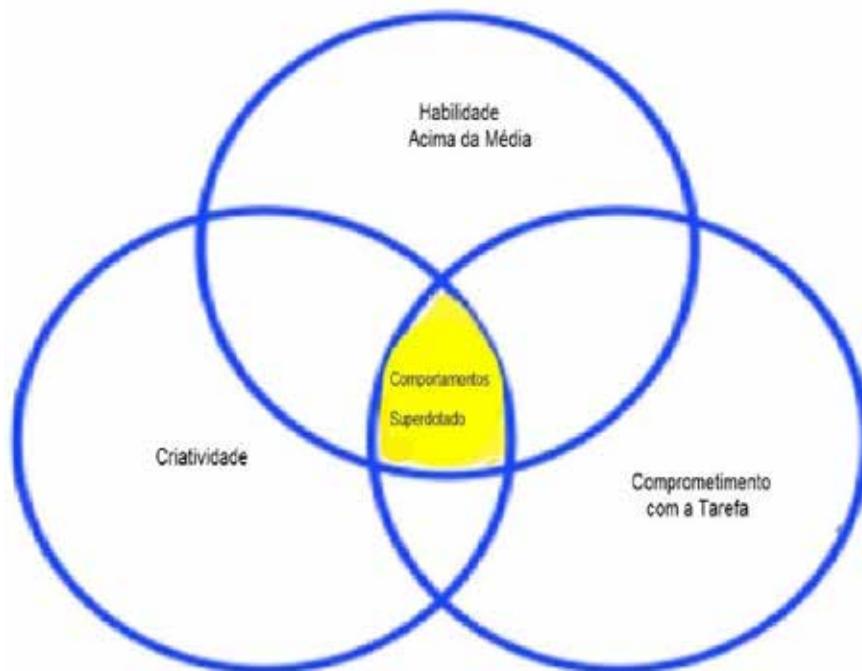
A pessoa que apresenta o comportamento deste tipo utiliza mais o pensamento indutivo, divergente e prático. Renzulli afirma que “[...] a história mostra que as pessoas criativas e produtivas do mundo foram produtoras, e não consumidoras, de conhecimento, reconstrutoras de pensamento em todas as áreas do esforço humano, reconhecidas como indivíduos “realmente superdotados” (Renzulli, 2014, p. 232).

Ao contrário de consumidores, são produtores de conhecimento, e aplicam suas habilidades em áreas e problema de estudo de relevância pessoal, com desafios investigativos.

A teoria dos Três Anéis

A Teoria dos Três Anéis nos mostra as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva. O nome é derivado dos três conjuntos de traços que interagem: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (veja figura 1).

Figura 1 – Modelo de Superdotação dos Três Anéis



Fonte: Adaptado e traduzida de Renzulli (2016)

106 | Em sua mais recente publicação, Renzulli (2016) esclarece que o comportamento superdotado é resultado de “interações que ocorrem entre dois ou os três conjuntos de traços. A criatividade e o comprometimento com a tarefa não sempre estão presentes ou ausentes, mas ocorrem como resultado do estímulo fornecido por experiências de aprendizagem formais e informais” (Renzulli, 2016, p.1).

A **habilidade acima da média** consiste na capacidade de desempenho ou potencial, em níveis superiores aos dos seus pares etários, série escolar ou áreas de desempenho fora do ambiente escolar e pode se apresentar como habilidade geral - a capacidade para processar informações, integrar experiências que permitem executar respostas adaptativas a novas situações ou habilidade específica- consiste na capacidade de adquirir conhecimento ou na habilidade de desempenho em uma ou mais atividade ou num âmbito específico e restrito (Tourón; PERALTA; REPÁRAZ, 1996; FREITAS; PÉREZ 2012, 2016).

A habilidade acima da média pode ser demonstrada em uma ou mais áreas de desempenho acadêmico ou em uma ou uma combinação das seguintes áreas documentadas no trabalho de Howard Gardner: 1. Habilidade linguística; 2. Habilidade lógico-matemática; 3. Habilidade espacial; 4. Habilidade corporal-cinestésica; 5. Habilidade musical; 6. Habilidade interpessoal [...]; 7. Habilidade intrapessoal [...]; 8. Habilidade naturalista [...] (Renzulli, 2016).

A **criatividade** consiste na demonstração de originalidade de ideias e resolução de problemas que sobressaem em relação aos seus pares etários e manifesta-se pelo alto nível de fluência de ideias, flexibilidade, originalidade, abertura a experiências novas, sensibilidade aos detalhes, elevado nível de curiosidade, senso estético desenvolvido e gosto por enfrentar desafios (Tourón; Peralta; Repáraz, 1996; Freitas; Pérez 2012, 2016).

Comprometimento com a tarefa consiste na “demonstração de perseverança, resistência, dedicação e tempo e esforços extensos para perseguir um trabalho em uma área de interesse selecionada pelo próprio estudante” (Renzulli, 2016, p.1). O comprometimento com a tarefa envolve: perseverança, resistência, trabalho duro, dedicação e segurança ao desenvolver um trabalho importante, além de expectativas elevadas, qualidade e excelência no seu próprio trabalho e no dos outros (Tourón; Peralta; Repáraz; 1996).

Identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Para Bendelman e Pérez (2016) a estimativa de alunos com AH/SD é de 7 a 10% em qualquer população, de qualquer país. As autoras esclarecem que a incidência pequena de 1 a 3% na população, é um dos mitos que cercam estes sujeitos. Segundo elas, este erro se dá ao considerar pessoas com AH/SD apenas as que apresentam escores superiores a 130-140 no teste de QI.

Virgolim (2007) coloca que há muitas estratégias para se identificar o aluno com Altas Habilidades/Superdotação em procedimentos informais e de observação, sendo eles: 1. Nomeação por professores; 2. Indicadores de criatividade; 3. Nomeação por pais; 4. Nomeação por colegas; 5. Autonomieação; 6. Nomeações especiais; 7. Avaliação dos produtos; 8. Escalas de características e listas de observação; 9. Nomeação por motivação do aluno;

Para Pérez e Freitas (2016, p. 64) a forma de confirmar a existência dos indicadores de AH/SD é sempre a constatação da intensidade e da frequência de indicadores durante um período mais longo de vida da pessoa. Esta constatação se dá por meio dos instrumentos de triagem e identificação de indicadores de AH/SD que fazem parte do Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação (Pérez; Freitas, 2016).

Legislação vigente para o atendimento especializado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil

A lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo V, trata da educação especial, apontando em seu artigo 58 que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 2013).

A referida lei estabelece ainda, nesse mesmo artigo, a oferta de serviços de apoio especializados, dentro da escola regular, que possam atender as especificidades de cada educando.

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresentam uma “definição”, propostas de atenção especializada e de aceleração para alunos com AH/SD:

[...] Altas Habilidades/Superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (Brasil, 2001b, p. 39).

| 107

O Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) no intento de reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade, propõe metas específicas para cada nível de formação da educação, dentre eles a educação especial, que tem como meta principal universalizar o acesso à educação básica de alunos com necessidades especiais, no ensino regular, em salas de recursos multifuncionais, em instituições públicas ou privadas. Além disso, prevê o cadastro dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, posteriormente determinado pela lei 13.234/15.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo, empregando para a realização da investigação a técnica de estudo de caso (Triviños 1987).

Teve como objetivo geral analisar como ocorre a inclusão escolar de alunos com AH/SD de 5º e 9º ano do ensino fundamental em duas escolas do município de Carambeí no ano de 2017 e como o corpo docente e os gestores dessas escolas a percebem. E como objetivos específicos: a) Analisar como são implementadas as políticas públicas educacionais vigentes para os alunos com AH/SD em duas escolas públicas do município de Carambeí; b) Averiguar o número de alunos com AH/SD declarados no Censo Escolar nas escolas públicas do município de Carambeí; c) Identificar os alunos com AH/SD nas turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental das escolas estudadas, e; e) Compreender a percepção dos gestores, coordenadores pedagógicos e corpo docente das escolas pesquisadas sobre a inclusão escolar dos alunos com AH/SD.

A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Carambeí, no estado do Paraná. Os participantes desta pesquisa pertencem a três grupos diferentes: sete alunos com indicadores de AH/SD identificados no

último ano escolar de cada etapa do ensino fundamental, isto é, 5º e 9º ano, sete responsáveis dos estudantes identificados, quatro coordenadores de Educação Especial das escolas selecionadas; os seus gestores (dois); três coordenadoras pedagógicas e 18 professores das turmas participantes.

Para a coleta de dados foram utilizados: Questionário de caracterização dos coordenadores, gestores e professores (Gil, 2008), Roteiro para o grupo focal (Godim, 2002 e Kind, 2004), Roteiros de entrevista semiestruturada (Triviños, 1987) e Instrumentos de identificação de alunos com Indicadores de AH/SD (Pérez e Freitas, 2016).

Procedimentos metodológicos

O procedimento da coleta de dados aconteceu em cinco etapas e de forma concomitante nas duas instituições de ensino, a saber: a) Procedimentos de autorização de pesquisa; b) Grupo focal com os professores do ensino fundamental I e II; c) Entrevistas com professores do ensino fundamental I e professoras do AEE e entrevistas com os coordenadores e gestores; d) Identificação dos alunos com indicadores de AH/SD por meio de instrumentos de triagem e posteriormente questionários individuais e; Análise documental.

ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Assim, foi realizada uma cuidadosa leitura de todos os materiais coletados, classificando as respostas e organizando os dados nas categorias definidas a priori e posteriori. O Quadro 1 evidencia a categorização utilizada no estudo, que dará origem aos capítulos seguintes.

Quadro 1- Categorização dos dados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DIMENSÕES	SUBDIMENSÕES
A CONCEPÇÃO SOBRE AS AH/SD COMO OS GESTORES ENTENDEM AS AH/SD	COMO OS PROFESSORES ENTENDEM AS AH/SD	OS MITOS SOBRE AS AH/SD	
	AS CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM AH/SD		
	AS CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS COM AH/SD	A INDISCIPLINA	
A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO ALUNO COM AH/SD A EXCLUSÃO DOS ALUNOS AH/SD	A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM AH/SD	PARA OS PROFESSORES	A FALTA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA
	PARA OS GESTORES	A FALTA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	
	A EVASÃO ESCOLAR COMO FORMA DE EXCLUSÃO		
	O "LAUDO" COMO FORMA DE EXCLUSÃO		
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS COM AH/SD			

AS CONFUSÕES	O TRANSTORNO DE ASPERGER		
	O PRODÍGIO		
	O ALUNO ESTUDIOSO		
	AH E SD		
A IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM AH/SD	PARA OS PROFESSORES	O FANTASMINHA	
	PARA OS GESTORES		
	PARA O CENSO ESCOLAR		
	PARA A REALIDADE		

Fonte: elaborado pela autora

A CONCEPÇÃO SOBRE AS AH/SD

Tourón; Peralta; Repáraz (1998) apontam que uma definição de AH/SD deve ser útil e favorável para a sociedade e para os sujeitos com AH/SD, pois grandes talentos podem se perder conforme a definição adotada. Neste sentido, é importante percebermos as concepções que os envolvidos no processo educacional apresentam sobre os alunos com AH/SD, pois os mesmos fazem parte do seu processo de identificação e atendimento.

Quadro 2 - Categoria Concepção de AH/SD de gestores, coordenadores e professores, suas subcategorias e dimensão.



Fonte: Elaborado pela autora

A partir das respostas apresentadas às perguntas que investigavam a concepção de AH/SD e as características que os docentes, gestores e coordenadores atribuíam às AH/SD, identificamos a presença de mitos e as crenças populares já registrados na literatura (Pérez; Freitas, 2016; Bendelman; Pérez, 2016) aparecem claramente nos depoimentos dos docentes, dos gestores e dos coordenadores como sendo o aluno sabichão, NERD, metido, estudioso ou nota 10. Identificamos também a confusão das AH/SD com o Transtorno de Asperger, a precocidade, o prodígio e a diferenciação equivocada entre Superdotação e Altas Habilidades, além da caracterização como o aluno que “vai bem em tudo”, “precisava de mais conteúdo”, “era muito bom”, “sabia mais que eu”, “aluno nota 10”. Algumas destas características podem ser encontradas nos alunos com AH/SD, mas não são todas, nem estarão necessariamente em todos os alunos.

A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Para Pérez (2011), a invisibilidade dos alunos com AH/SD está ligada a desinformação sobre a temática, sobre a legislação e a falta de formação acadêmica docente.

Quadro 2 - Categoria dos alunos com AH/SD nas instituições de ensino, suas subcategorias e dimensão.



Fonte: Elaborado pela autora

Os alunos com AH/SD são público-alvo da educação especial, porém, o processo inclusivo depende de uma rede de fatores interligados e relacionados que influenciam a implementação destes serviços (Pérez; Freitas, 2012). Verificamos que os professores não percebem a importância e a necessidade da inclusão dos alunos com AH/SD. Podemos relacionar isso ao fato de que a ideia difundida na sociedade é de que a “necessidade educacional especial” está relacionada à deficiência e o professor por sua vez acaba não relacionando esta necessidade também ao aluno com AH/SD (Pérez; Freitas, 2012). A falta de formação sobre as AH/SD também favorece a invisibilidade destes alunos e conseqüentemente a práticas pedagógicas inadequadas.

A garantia do acesso e a permanência bem-sucedida do aluno com AH/SD não tem acontecido nas instituições de ensino pesquisadas e pudemos identificar alguns pontos que dificultam esta garantia como a falta de conhecimento da importância sobre a identificação e atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD, um currículo engessado, que não contempla as habilidades e interesses e a crença errônea de que o “laudo”, o “diagnóstico” clínico é a forma de identificação destes alunos. Ao invés de incluir, tais fatores acabam por contribuir na evasão escolar destes alunos.

110 |

A IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM AH/SD

Para que as leis, normas e documentos norteadores da educação especial assegurem o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), é necessário o atrelamento da oferta à demanda; para tanto, uma das funções do AEE é a identificação dos alunos com AH/SD.

Quadro 3 - Categoria Identificação de alunos com AH/SD, suas subcategorias e dimensão.



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme já observado na literatura (Delou, 2007; Pérez; Freitas, 2011 e 2012), apesar de todos os documentos legais definirem os alunos com AH/SD como público-alvo da educação especial, há uma parcela

muito significativa destes alunos que permanece invisível dentro das salas de aula, sendo desconhecidos pelos inúmeros profissionais da educação as características e os indicadores que permitem identificá-los.

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ele abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional, dentre elas a educação especial. O Censo Escolar de Educação Básica de 2017 registrou 19.451 alunos com Altas Habilidades/Superdotação em classes comuns e 248 em classes especiais em todo o Brasil.

O censo escolar de Carambeí, dentre os dados disponíveis por município – entre 2014 e 2017, não há registro de alunos com AH/SD na educação básica. Porém, em nossa pesquisa, tomamos ciência de um aluno da rede municipal de ensino identificado com AH/SD que não fazia parte dos nossos participantes da pesquisa uma vez que era aluno do 4º ano, porém, frequenta a sala de atendimento educacional especializado da escola pesquisada.

Por meio dos instrumentos de triagem e seguindo o critério de análise pudemos identificar onze alunos com indicadores de AH/SD que foram indicados por seus professores.

Os instrumentos requerem a indicação pelo professor dos dois alunos que mais se destaquem em sua disciplina, conforme as características e indicadores descritos neles. Para confirmar os indicadores de AH/SD o aluno deve ser nomeado em pelo menos 51% das questões, sendo assim, seguindo as orientações do manual utilizado para interpretação (Pérez; Freitas, 2016).

Na rede estadual, nos 9º anos de um total de 65 alunos, foram nomeados seis alunos que apresentam indicadores de AH/SD, caracterizando um percentual de 9,23% alunos com indicadores de AH/SD.

Na rede municipal, nos 5º anos, de um total de 55 alunos foram nomeados cinco alunos que apresentam indicadores de AH/SD, caracterizando um percentual de 9,09% de alunos com indicadores de AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que ora concluímos teve como objetivo geral analisar como ocorre a inclusão escolar de alunos com AH/SD de 5º e 9º ano do ensino fundamental em duas escolas do município de Carambeí e como o corpo docente e os gestores dessas escolas a percebem. Cumprimos esse objetivo verificando os documentos legais vigentes e utilizados nas duas escolas, além dos dados coletados por meio dos instrumentos.

Os resultados demonstraram que os alunos com AH/SD são invisíveis nas instituições de ensino pesquisadas e que, apesar de existirem legislações estaduais e federais que garantem ações para a identificação e atendimento educacional, há uma carência de estratégias efetivas voltadas a este público.

A invisibilidade é confirmada na formação dos professores, nas ações pedagógicas, nos documentos norteadores das instituições, nos registros educacionais e nas divergências referentes à forma de identificação destes alunos, assim como pela forte incidência de mitos e confusões entre os diferentes envolvidos.

Os instrumentos de triagem respondidos pelos professores nos permitiram encontrar em um total de 120 alunos, 11 alunos que apresentaram indicadores de AH/SD, caracterizando um percentual de 9,23%. Entretanto, somente oito deles tiveram os indicadores confirmados com os instrumentos individuais, visto a negativa dos pais a respondê-los. Mesmo assim, o percentual de 6,66% efetivamente identificados é extremamente significativo, se comparado a total ausência de alunos com AH/SD no Censo Escolar de Carambeí.

Consideramos, então, que a omissão e a negligência ocorrida historicamente com os alunos com AH/SD ainda estão presentes no cotidiano escolar na rede de ensino pesquisada.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2011) *Análise de conteúdo*. SP: Edições 70.

Bendelman, K. & Pérez, S. G.B. (2016) *Altas Habilidades/superdotación: ¿Qué, ¿quién, cómo?* Montevideo, Uruguay. Isadora Ediciones.

- Brasil. (2001c) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014.
- Brasil. Lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF, 29 dez. 2015.
- Delou, C. M. C. C. (2007). Educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D.S. (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: volume 1: orientação a professores, Brasília: MEC, p. 25-39, Secretaria de Educação Especial.
- Freitas, S. N.; Pérez, S. G. P. B. (2012). Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado. 2. ABPEE, ed. Marília.
- Gardner, H. (1994). Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1999). Inteligência: Um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social - 6. ed. - São Paulo: Atlas.
- Gondim, S. M. G. (2003), Kind (2004); Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos., v. 12, n. 24, p. 149-161. Paidéia.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. Resultados do Censo de Educação Básica 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>.
- Pérez, S. G. P. B.; Freitas, S. N. (2016) Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação. Guarapuava: Apprehendere.
- Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo de três anéis: um modelo de desenvolvimento para promoção da produtividade criativa. In: Virgolim, A. M. R.; Konkiewitz, E. C. (Org.). Alta habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas SP: 2014a, p. 219-264. Papyrus.
- Renzulli, J. S. (2016) Short - Three-ring definitions.docx. Texto original do Prof. Renzulli enviado por e-mail para Susana Graciela Pérez Barrera Pérez em 03/05/2016 e traduzido pela mesma. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1302424219785415&set=a.645721888788988.1073741828.100000535491196&type=3&theater>.
- Triviños, A. N. S. (1987) Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.
- Tourón, J.; Peralta, F., y Reparaz, C. (1998). La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas. Pamplona: Eusana.
- Virgolim, A.M. R. (2007). Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Fecha de Recepción: 03/09/2018

Fecha de Aceptación: 06/11/2018

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE ESSA INTERVENÇÃO

THE SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE FOR THE STUDENTS WITH HIGHLY DEVELOPED ABILITIES/GIFTEDNESS: REFLECTIONS ABOUT THIS INTERVENTION

Nara Joyce Wellausen Vieira¹⁸

Resumo

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, procurando na literatura obras e pesquisadores que abordam a temática, tais como Gardner, Renzulli, Renzulli e Wett, Freitas, Alencar e Fleith, dentre outros. Nesse sentido, inicia-se apresentando as concepções teóricas que alicerçam o conceito de quem são esses sujeitos e quais são suas características e necessidades educacionais. Focaliza-se, em seguida, as etapas do atendimento destacando-se os processos de enriquecimento curricular e os atos ideais de aprendizagem como pilares do AEE para esses alunos, e que pode ser realizado na sala de aula ou na sala de recursos multifuncional. Conclui-se destacando que o AEE para esse grupo social deve estar integrado ao contexto do projeto educativo da escola e não ser encarado como uma atividade extracurricular com objetivo meramente lúdico ou ocupacional, além de destacar alguns princípios básicos para tal.

| 113

Palavras-chave: Educação Especial. Altas Habilidades/Superdotação. Atendimento Educacional Especializado.

Abstract

The methodology used was the bibliographic research, seeking in the literature some work and research that approach the thematic, such as Gardner, Renzulli, Renzulli and Wett, Freitas, Alencar and Fleith, among others. In this sense, we begin presenting the theoretical conceptions which support the concept of who are these subjects and which are their characteristics and educational necessities. We focus, then, on the steps of the care highlighting the processes of curricular enrichment and the ideal acts of learning as pillars of AEE for these students, and that can be performed in the classroom or in the multi-functional resources room. We conclude highlighting that the AEE for this social group must be integrated to the context of the educative project of the school and not be faced as an extra-curricular activity aiming at an objective merely entertaining or occupational, besides highlighting some basic principles for this.

Keywords: Special Education. Highly Developed Abilities/Giftedness. Specialized Educational Care.

¹⁸ Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial, do Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Área de estudo e pesquisa: Educação da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. najovi@gmail.com

ANTES DE INICIAR AS REFLEXÕES: UMA INTRODUÇÃO

A preocupação pelo atendimento às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), no Brasil, iniciou-se na década de 1930, com Leoni Kassef e Helena Antipoff, com a proposição de algumas estratégias que contemplavam esse público-alvo da educação especial. Desde esse período, propostas de atendimento foram se desenvolvendo aleatoriamente. Nesses 88 anos de história da educação das pessoas com AH/SD, no Brasil, alguns avanços importantes foram implementados, principalmente de 2005 em diante, com a proposta de criação dos Núcleos de AH/SD nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. No entanto, apesar desses esforços, o atendimento educacional especializado (AEE) para esses estudantes ainda está engatinhando, pois muitos são os problemas que rondam essa área.

O atendimento educacional especializado (AEE) a esse grupo social, deve estar integrado ao projeto educativo da escola e não ser encarado como uma atividade com objetivo meramente lúdico ou ocupacional. Duas grandes ações compõem o AEE dos estudantes com AH/SD: o processo de identificação e a intervenção por meio do enriquecimento intra e extracurricular. Nesse sentido, contribuindo para melhor conhecimento sobre as AH/SD e o planejamento efetivo do AEE, organizou-se esse texto da seguinte maneira: inicialmente se problematiza quem são as pessoas com AH/SD, analisando a questão da terminologia, apresentando as teorias subjacentes às atividades com esses sujeitos. Em continuidade às discussões, examina-se o atendimento educacional a esses alunos. Concluem-se essas reflexões, abordando alguns aspectos importantes discutidos ao longo do texto. A metodologia utilizada para elaboração desse artigo foi a da pesquisa bibliográfica, elencando na literatura trabalhos científicos que abordavam a temática, subsidiando-o com dados atuais e relevantes e com a experiência da autora.

QUEM SÃO OS ESTUDANTES COM AH/SD?

114 | No Brasil, é comum questionar a necessidade do atendimento aos alunos com AH/SD, com a justificativa de que esse grupo social é privilegiado e não necessita de atendimento. Outros, acreditam que o atendimento às AH/SD é elitista, beneficiando um pequeno grupo socialmente mais abastado financeiramente e privilegiado em seu saber. Esses são mitos importantes que impedem que programas de atendimento a esses sujeitos sejam pensados em nossos municípios e estados. No entanto, cabe destacar que apesar de apresentar um potencial superior em qualquer área do saber ou do fazer, essas pessoas necessitam do estímulo do seu ambiente, pois, como todos os seres humanos, necessitam do apoio dos seus semelhantes.

Discute-se também se devemos usar os verbos “ter” AH/SD ou “ser” pessoa com AH/SD. Renzulli (2014a) contribui para esclarecer essa discussão quando afirma que a mesma está vinculada à percepção que cada um tem da pessoa com comportamentos de AH/SD e, também, está associada aos paradigmas teóricos e de conhecimento de senso comum que cada pessoa adota/tem. Tal situação gera, portanto, controvérsias e confusões, pois não há unicidade nesse entendimento. Segundo o autor acima citado, em uma visão absolutista do fenômeno a questão resume-se em ser ou não ser superdotado. Porém, em uma visão relativa, certas pessoas podem desenvolver comportamentos de AH/SD em certos momentos e em certas circunstâncias. Essas duas visões implicam em conceitos diferentes. Na visão absolutista, o conceito é estático, representado pelo pensamento de que a pessoa é ou não superdotada. Na visão relativa, o conceito é dinâmico, traduzindo um entendimento que as AH/SD podem variar de acordo com a cultura e as situações de aprendizagem/ desempenho da pessoa (Renzulli, 2014a). Estando de acordo com a visão relativista durante os mais de 30 anos de atuação na área, Joseph Renzulli defende o uso do termo comportamentos de superdotação, pois entende que assim se obtém uma visão flexível desse sujeito, implicando no entendimento que certas pessoas podem desenvolver comportamentos de AH/SD em certos momentos e em certas circunstâncias, variando, portanto, de acordo com as diferentes situações de vida dos indivíduos e de seu contexto. Outro fator importante destacado pelo autor é que nessa perspectiva o “rótulo”, se existe, deve ficar no atendimento e não na pessoa.

Segundo Alencar (2001) foi realizada uma análise de dezessete concepções diferentes de AH/SD, a partir de enfoques teóricos diversos. Esse estudo concluiu que as AH/SD “[...] é um conceito inventado, e não algo que foi descoberto, referindo-se àquilo que uma sociedade deseja que seja, o que torna o conceito sujeito a mudanças de acordo com o tempo e o lugar” (Alencar, 2001, p.137). Portanto, com a evolução dos estudos e pesquisas nessa área, o conceito de comportamento de AH/SD de estático vem se transformando em dinâmico: variando de acordo com a cultura e as situações de aprendizagem/ desempenho do sujeito,

mantendo, porém, o sentido de apresentar habilidades/ capacidades superiores aos demais, tanto nas áreas do saber quanto na do fazer.

Dois conceitos estão subjacentes na ideia da pessoa com comportamentos de AH/SD: inteligência(s) e altas habilidades/superdotação. Muitos são os termos que nomeiam esses sujeitos e muitas são suas definições, pois terminologias e concepções estão vinculadas aos paradigmas teóricos que subjazem às mesmas. Como em toda área do conhecimento, tal situação mostra como a proposta de buscar um paradigma teórico é complexa e importante, pois esse é o subsídio principal que deve sustentar todas as atividades propostas aos sujeitos com comportamentos com indicadores de AH/SD.

No Rio Grande do Sul, grande parte dos pesquisadores na área, tal como Freitas (2013), Freitas e Pérez (2012), Vieira (2005a, 2005b), Pérez (2008), Pérez e Freitas (2016) têm usado o paradigma de Joseph Renzulli, para compreender o que são comportamentos com indicadores de AH/SD; e o de Howard Gardner, para entender as diferentes expressões das inteligências. Considera-se importante justificar a seleção desses dois paradigmas entre tantos outros existentes e com igual importância. Renzulli (2004) entende que é necessário dar a mesma atenção, tanto à criação de instrumentos, procedimentos e estratégias, quanto ao desenvolvimento dos pressupostos teóricos que embasam a atividade prática. Acrescenta ainda, que esta postura favorece o contato direto com “[...] as imagens, sons e cheiros das escolas e salas de aula reais e com desafios práticos e políticos às pessoas que nelas trabalham” (Renzulli, 2004, p.77). Em outras palavras, Joseph Renzulli é um pesquisador que constrói suas propostas teóricas e acompanha sua aplicação nas escolas, modificando ou reforçando essas experiências teórico-práticas. Cabe ainda destacar outras três razões para a seleção destes dois paradigmas, desde a perspectiva teórica: possuem conceitos dinâmicos para explicar os fenômenos das inteligências e AH/SD; postulam a inexistência de uma maneira ideal de se medir as inteligências; e propõem estratégias diferenciadas que possam mostrar o potencial destas pessoas (Vieira, 2005a).

Costuma-se entender que os sujeitos com comportamentos com indicadores de AH/SD são mais inteligentes do que a média. Então, o que são inteligências? As inteligências consistem no potencial biopsicológico que permite ao indivíduo resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou sociedade (Gardner, 2000). Essa visão das inteligências possibilita um reconhecimento das diferentes formas e estilos contrastantes que as pessoas têm/usam, para conhecer as coisas ao seu redor e a si mesmas. Cada uma das inteligências utiliza para seu processamento um conjunto de mecanismos diferenciados, mas interligados, pois uma inteligência necessita de outras para seu pleno funcionamento (Gardner, 2000). Assim, elas têm características próprias; contudo, se inter-relacionam e se complementam entre si. Essa contradição atesta o quanto a atividade cognitiva humana é complexa e subsidia o entendimento de que ter um nível elevado em um determinado domínio não significa um nível igualmente elevado em outro (Ramos-Ford & Gardner, 1991). Essa autonomia das inteligências tem uma relevância significativa para o grupo social aqui estudado, uma vez que encerra uma explicação objetiva e científica para o fato de apresentarem alto rendimento em uma área e apresentarem baixo rendimento em outra. Tal afirmação contribui sobremaneira para desmitificar a crença errônea de que estas pessoas são “super” em tudo o que fazem.

A concepção modular proposta por Gardner (2000, p. 47) pretende “[...] uma expansão do termo inteligência de modo a abranger muitas capacidades que eram consideradas fora do seu escopo”. Assim sendo, o autor propõe a existência de oito inteligências e reconhece não ter sido o primeiro a postular as faculdades intelectuais humanas de forma relativamente independentes. Salienta, contudo, ter sido o único que ousou violar “[...] as regras do inglês (...) pluralizando o termo inteligência”, considerando a todas com o mesmo grau de importância (Gardner, 2000, p. 48). Até o momento, são oito as inteligências propostas por Gardner: Linguística, Lógico-matemática, Musical, Corporal-cinestésica, Espacial, Intrapessoal, Interpessoal e Naturalista.

Renzulli (2004, p 85), propõe que a pessoa com comportamento de AH/SD apresenta um conjunto de três traços: habilidades significativamente superiores à média, comprometimento com a tarefa e elevados graus de criatividade. A interação entre essas características condiciona o aparecimento do fenômeno. Os três traços estão amparados por uma rede, representada pela sociedade e pelos fatores de personalidade do próprio sujeito, e que dão suporte à sua manifestação. Portanto, as pessoas com comportamentos com indicadores de AH/SD são: “[...] aquelas que **possuem ou são capazes de desenvolver** este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano” (Renzulli, 2004, p. 85). (Grifos do autor). Tal definição evidencia o sentido relativo da concepção, pois implica que os três anéis não necessitam estar na mesma intensidade no momento da identificação, podendo um estar mais

destacado que os outros. Contudo, os traços que não estão presentes devem existir potencialmente, para que possam ser desenvolvidos ao longo do tempo.

Sendo assim, Costa, Sánchez e Martínez (1997) não consideram o indivíduo com comportamentos de AH/SD pela soma de uma série de qualidades que ele apresenta em seu comportamento, mas sim pela forma sistêmica com que estas qualidades interagem entre si e com seu ambiente. Portanto, entende-se as AH/SD como uma *condição* ou um *comportamento* que pode ser desenvolvido em *algumas pessoas*, naquelas que apresentam alguma habilidade superior à média da população; em *certas ocasiões*, por exemplo, somente na infância, ou apenas em alguma série escolar ou em um momento da vida; e *sob certas circunstâncias*, e não em todas as situações da vida de uma pessoa (Renzulli & Reis, 1997).

Para concluir essas reflexões sobre quem são as pessoas com AH/SD, cabe destacar que as três características constituintes das AH/SD, propostas por Joseph Renzulli podem contribuir em sua identificação, considerando sua relação com cada uma das competências pluralistas das inteligências de Howard Gardner (Vieira, 2005a). Nesse sentido, é possível afirmar que as características encontradas no grupo de pessoas que apresentam comportamentos de AH/SD podem se manifestar “de modo peculiar, extremamente original e criativo, significativamente diferente em suas interações com o mundo, em sua maneira de agir, de pensar” e de fazer/resolver situações tanto acadêmicas quanto prática e social (Borges, 2012, p. 27). Destaca-se também, que para a identificação do potencial desses sujeitos são importantes: a frequência, intensidade e consistência das características indicativas de AH/SD.

COMO ATENDER A ESSES ESTUDANTES?

Alencar e Fleith (2001) ressaltam que a boa educação para todos não significa de forma alguma uma educação homogênea, idêntica para todos. É sabido que o sistema educacional brasileiro está voltado “para o estudante médio e abaixo da média (e tal situação) pode significar o não reconhecimento e estímulo do talento e, conseqüentemente, o seu não-aproveitamento” (Alencar & Fleith, 2001, p.11). Partindo dessa constatação, como organizar nossas escolas para o atendimento aos estudantes com comportamentos de AH/SD?

116 |

Segundo Freitas (2013), a organização do AEE para alunos com comportamentos de AH/SD consiste em “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação desses alunos nos diferentes espaços” (Freitas, 2013, p. 256). O planejamento do AEE envolve, portanto, a complexidade da instituição escolar, abrangendo os aspectos organizacionais, administrativos e pedagógicos. Tal atendimento deve provocar inovações na tarefa educativa e, como refere Carbonell (2002, p.25), “as inovações pedagógicas são como pulsações vitais que vão renovando o ar em sua marcha ininterrupta e descobrindo novas rotas”. A busca desse fazer pedagógico inovador não é fácil nem simples, pois é um processo que envolve inquietações, já que é muito mais cômodo permanecer com procedimentos antigos, os quais têm resultados já conhecidos. Portanto, como todo processo, exige da equipe gestora e de docentes das escolas amadurecimento, tempo de preparação e desejo de mergulhar nesse desafio. Então, por onde se inicia?

O Projeto Político Pedagógico da escola é o ponto de referência para a prática pedagógica da escola. Deve, portanto, orientar a operacionalização do currículo como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno (Brasil, 2009). Pensando nessa operacionalização, Deuner e Vieira (2012) destacam alguns fatores importantes: a) receptividade dos docentes no sentido de diversificar e flexibilizar as metodologias que estimulam o processo de ensino e aprendizagem; b) identificação das necessidades e interesses dos alunos com AHSD; c) concepção e prática de avaliação do conhecimento do estudante centrada no processo e não no produto; assim, o aluno aprende para “saber” e não para ser “aprovado”; e d) por último, e não menos importante, estão as estratégias e os procedimentos de ensino.

Três aspectos devem ser pensados, quando falamos na composição do atendimento: a organização da sala de aula, formando grupos cooperativos e instituindo centros de atividades; atividades planejadas, partindo de conceitos mais simples aos mais complexos e do concreto para o abstrato; e metodologias de ensino que priorizem o “pensar” e não o “memorizar” ou “copiar”, enfatizando os aspectos formadores, experimentadores e criadores dos saberes (Rodríguez & Sentís, 2002).

Feita a exposição dos fatores de organização administrativos e pedagógicos que embasam o AEE para alunos com AH/SD, cabe perguntar, como esse atendimento acontece na prática?

Elenca-se a seguir as etapas desse processo, baseadas na experiência vivenciada nas escolas de Santa Maria e nas propostas teóricas encontradas em diferentes autores, citados ao longo das etapas. Como esses alunos, geralmente, estão invisíveis nas escolas, inicia-se pelo processo de identificação.

- a) Provocar e estimular a escola e os docentes para participação no atendimento aos alunos com AH/SD, pois o professor responsável por essa intervenção necessitará dos demais colegas do corpo docente, tanto no processo de identificação quanto na proposta de enriquecimento intra e extracurricular. Essa sensibilização pode/deve ser feita de diferentes modos e depende da criatividade do professor da educação especial. Pode envolver discussões de textos teóricos, de exposição de filmes ou histórias, ou até mesmo de cartazes distribuídos pelo espaço físico da escola. O importante é que estimule a curiosidade da comunidade escolar sobre esse tema e desperte o desejo de participar.
- b) Verificar junto ao professor da classe aqueles alunos que se destacam em diferentes áreas. Para tal, pode ser usada a Ficha de Verificação dos Indicadores de AH/SD, publicada em Freitas e Pérez (2012) e Pérez e Freitas (2016);
- c) Mapear os alunos que se destacam, indicados pelos professores;
- d) Solicitar permissão aos pais dos alunos indicados para continuação do processo de identificação;
- e) Aplicar os Questionários com Indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação para pais, professores e no próprio aluno indicado, quando essa for a recomendação (Freitas; Pérez, 2012 e Pérez; Freitas, 2016). Realizar a análise qualitativa das respostas, fazendo o cruzamento das mesmas;
- f) Observar os comportamentos dos alunos em sala de aula e realizar entrevistas semiestruturadas com o(a) próprio(a) aluno(a), familiares, colegas e professores, se necessário;
- g) Propor atividades estimulantes e desafiantes com base nas Inteligências Múltiplas e que promovam a ação dos sujeitos;
- h) Elaborar/organizar o portfólio do aluno, que consiste em uma forma sistemática de reunir, registrar e usar as informações sobre as habilidades e os pontos fortes dos alunos; classificando essas informações em categorias gerais, incluindo habilidades, interesses, estilos preferenciais de aprendizagem e de ensino, produtos significativamente ilustrativos de suas habilidades e outros indicadores de talento (Renzulli, 2004; Renzulli & Reis, 1997; Purcell & Renzulli, 1998; Pérez & Freitas, 2016).
- i) Discutir/consultar com os demais docentes/profissionais da escola, especialmente nas áreas de inteligências nas quais esses professores têm conhecimento, como forma de integrar esses diferentes “olhares”;
- j) Elaborar um parecer pedagógico, apontando os pontos fortes e a melhorar do(a) aluno(a) e formas de atendimento educacional com indicação de estratégias para o atendimento educacional, definição da forma de acompanhamento dos comportamentos com indicadores de AH/SD (frequência, consistência e intensidade).

O suporte para esse processo poderá ser oferecido pelos professores das áreas específicas de interesse dos alunos e profissionais do Serviço de Supervisão Pedagógica e/ou de Orientação Educacional. Por esse motivo, a importância da sensibilização dos colegas professores no início das atividades. Os princípios norteadores deste processo podem ser destacados como os principais pontos positivos, pois uma identificação que considere a própria atividade natural e espontânea do sujeito; promove e verifica suas áreas de interesse, através da multiplicidade de estímulos, considerando as diferentes inteligências; contribui significativamente para o desenvolvimento global do estudante. É possível que esta abordagem de identificação aponte muito mais pessoas com AH/SD, uma vez que considera uma ampla gama de habilidades e não somente aquelas competências tradicionalmente avaliadas pelos testes de inteligência. Gardner (1994) enfatiza que cada inteligência possui mecanismos próprios de ordenação, refletidos por meio de seus princípios peculiares e de seus meios preferidos no desempenho desta inteligência, justificando assim a inclusão de profissionais de outras áreas no processo de identificação, com a finalidade de determinar como estes mecanismos se manifestam.

Feita a identificação desses estudantes, cabe elaborar o plano de atendimento. No caso dos alunos com AH/SD, o atendimento suplementar os “desafia” na direção de trabalhar os níveis mais elevados de suas áreas de interesse, mediante aconselhamento individual ou em pequenos grupos com a ajuda direta do professor especializado que atua como mediador do trabalho mais avançado (Freitas, 2013). Portanto, a

proposta de enriquecimento pode ser feita tanto na sala de aula quanto na sala de recursos; sempre evidenciando o trabalho conjunto e integrado entre o professor especializado e o professor regente.

A dinamicidade dos conceitos é característica fundamental das propostas de Joseph Renzulli. Assim, apresenta-se na Figura 1, o Modelo Triádico de Enriquecimento que evidencia a flexibilidade representada pelas flechas, indicando que não há uma hierarquia na evolução dos tipos de enriquecimento, podendo um aluno iniciar no Tipo II e depois passar para o Tipo I, e assim por diante.

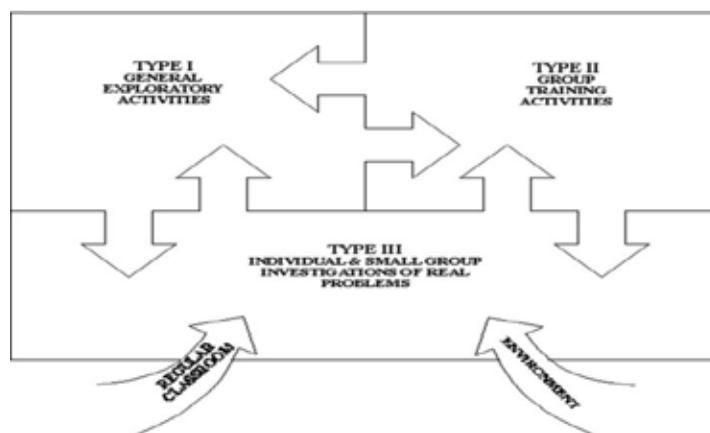


Figura 1. Modelo Triádico de Enriquecimento. Fonte: Renzulli (2014b, p. 545).

O modelo de enriquecimento apresenta três tipos: Tipo 1, chamado de Atividades Exploratórias Gerais, favorece a exposição dos alunos a “ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular” (Renzulli, 2014b, p.545). É extensivo a todos os alunos da escola. O Tipo II é chamado de Atividades de Treinamento em Grupo, e “inclui materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento” (Renzulli, 2014b, p.546). Esse tipo de enriquecimento pode ser oferecido a grupos de alunos em suas salas de aula ou nas salas de recursos. O enriquecimento do Tipo III, denominado de Investigação de Problemas Reais em Pequenos Grupos ou Individualmente, destina-se aos estudantes interessados em aprofundar “uma área de interesse determinada e querem comprometer o tempo e os esforços necessários para a aquisição de conteúdo avançado e o treinamento de processos nos quais eles assumem um papel de pesquisador de primeira categoria” (Renzulli, 2014b, p.546). Nessa perspectiva, é importante o planejamento do professor organizando algumas adequações que flexibilizem os conteúdos e as metodologias de ensino, trazendo atividades que permitam o aprofundamento de temas de interesse dos alunos; organizando centros de interesse que permitam àquele aluno que conclui antes as tarefas ocupar seu tempo de forma mais produtiva na sala de aula. Também é possível a proposta de monitoria para o aluno com comportamentos de AH/SD, que, ao terminar antes suas tarefas, poderá ajudar os colegas em suas lições.

Algumas formas de atendimento na sala de recursos multifuncional são: identificação dos potenciais dos alunos, elaboração dos planos de atividades individuais, oficinas para o desenvolvimento dos potenciais (que podem e devem ser ofertadas a toda escola), projetos individuais, elaboração de materiais para os professores da sala de aula, orientação aos professores, articulação e elaboração de uma lista de tutores.

Favorecer o processo de aprendizagem é o objetivo de todo professor, no ambiente educacional. Para entender melhor esse processo, destaca-se três componentes que compõem os atos ideais de aprendizagem: Professor, Aprendiz e Currículo (Renzulli & Wet, 2010). A Figura 2 representa esses componentes e traduz a dinamicidade das interações entre os mesmos. Os círculos podem variar de tamanho de uma situação de aprendizagem para outra, mas todos os três componentes devem estar presentes em certo grau (Renzulli & Wet, 2010). O professor constitui o primeiro anel que mostra três outros subcomponentes interligados. São eles: o conhecimento da disciplina, que vai além do dominar os conteúdos de sua disciplina. Significa, também, conhecer e compreender o papel importante da metodologia, orientando os alunos para resolução de problemas reais (Renzulli & Wet, 2010); o romance com a disciplina, que consiste no investimento afetivo pelo que está ensinando e de certa forma pela satisfação com sua profissão (Renzulli & Wet, 2010). E, por último, a técnica instrucional, que inclui as características pessoais do professor tidas como “matéria-prima”

desse subcomponente, tais como flexibilidade, abertura a experiências e novas ideias, otimismo, alto nível de energia, comprometimento com a excelência, entusiasmo (Renzulli & Wet, 2010).

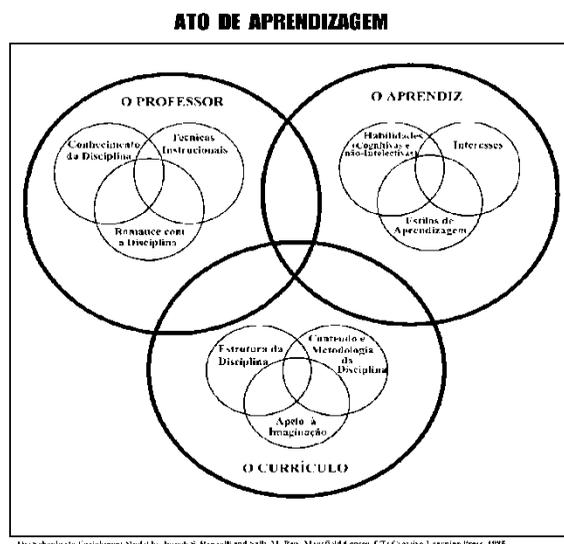


Figura 2 - Representação gráfica do ato ideal de aprendizagem. Fonte: Renzulli & Wett, 2010.

O segundo anel é o do estudante e também está representado pela interação de outros três anéis: suas habilidades, incluindo as cognitivas e não cognitivas; seus interesses, pois seu empenho (maior ou menor) na aquisição do conhecimento está presente em todo ato de aprendizagem. A grande disposição para descobrir fatos novos contribui para que o aprendiz se comprometa com afinco no trabalho (Renzulli & Wet, 2010). E, por último, estão os estilos de aprendizagem, que são constituídos pelas diferentes abordagens utilizadas pelas pessoas para resolução dos problemas surgidos nas suas vivências (VIEIRA, 2005b). Para Renzulli e Wet (2010) a aprendizagem deve contemplar a exposição a diversos estilos; e incluir a definição de quais são mais aplicáveis a determinados assuntos e a mescla dos diferentes estilos.

| 119

O terceiro e último componente dos atos ideais de aprendizagem, segundo Renzulli e Wet (2010), é o currículo. Seus três subcomponentes são: a estrutura da disciplina, que diz respeito à importância de pensar sobre um corpo de conhecimento de forma sistemática, envolvendo suas formas e conexões, seus problemas não resolvidos, seus métodos de investigação, suas aspirações para melhorar a humanidade, bem como a maneira especial que analisa os fenômenos. O conteúdo e a metodologia fazem parte do segundo subcomponente. O conteúdo deve apresentar uma hierarquia, iniciando por fatos e tendências, passando por classificações e categorias e chegando a generalizações e princípios. A metodologia vai além de como organizar a aula, ela deve incluir a promoção, compreensão e aplicação de métodos para os tipos de problemas subjacentes a cada campo do conhecimento (Renzulli & Wet, 2010). Por último e não menos importante está o apelo à imaginação, que significa estruturar os conteúdos a ensinar de forma a permitir novas experiências e significados para o aluno (Renzulli & Wet, 2010).

Na perspectiva dos atos ideais de aprendizagem toda a experiência deve ser vista como um confronto com o conhecimento, e os alunos são autorizados a questionar, criticar e, o mais importante, acrescentar suas próprias interpretações e contribuições para o conhecimento existente.

PARA CONCLUIR ESSAS REFLEXÕES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como foi destacado no início desse texto, concordando com o pensamento de Joseph Renzulli, o mais importante não é discutir a existência ou não desses estudantes em nossas escolas, ou ainda se devem ou não receber o atendimento a quem têm direito, pois eles já estão matriculados em nossas escolas; muitos sofrendo bullying, outros evadindo-se de um ambiente que prima pela repetição e memorização dos conteúdos. Dirigir nosso olhar e nossos esforços no sentido de problematizar como tornar nossas escolas mais

abertas ao novo e mais flexíveis ao que está estabelecido deve ser o foco de nossa atenção, pois essa atitude favorece a todos os alunos e não somente aos que apresentam AH/SD. Portanto, é possível estabelecer alguns princípios importantes dessa reflexão:

Cada aluno é único e todas as experiências de aprendizagem devem levar em conta habilidades, interesses e estilos de aprendizagem do indivíduo;

A aprendizagem é mais eficaz quando os alunos sentem prazer no que estão fazendo/aprendendo, considerando seu contexto e sua realidade; e

A aprendizagem que considera esses princípios substitui o aprendiz passivo e dependente pelo aprendiz engajado e independente.

As atividades que são ofertadas aos alunos com AH/SD podem e devem ser propostas para todos os alunos, porém, é importante que haja respeito às respostas de cada indivíduo, pois nem todos os alunos farão contribuições nos mesmos níveis dos alunos com AH/SD. Mas o significativo nessa ação é o desenvolvimento do pensamento de todos e de cada um. Esta afirmação enfatiza que todas as propostas de oficinas, seminários, concursos, dentre outras, devem ser estendidas a todos os alunos, não só pela possibilidade que cada um terá de desenvolver seus potenciais, mas, também, porque essa experiência pode se transformar em mais uma oportunidade de identificar outros alunos que ainda não vivenciaram situações que favoreciam mostrar seus interesses e produções.

REFERÊNCIAS

Alencar, E. M. L. S. de (2001) *Criatividade e educação dos superdotados*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Alencar, E. M. L. S. de, & Fleith, D. de S. (Ed.). (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. Petrópolis, Brasil: EPU.

Brasil. (2009) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, *Resolução CNE/CEB 04/2009*, aprovado em 02 de outubro de 2009. Brasília, Brasil: MEC/SEESP. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866.

Borges, E. M. (2012) *Superdotação e Dificuldade de Aprendizagem: Realidades Distintas?* (Tesis de Maestría). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Goiânia, Brasil.

Carbonell, J. (2002) *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Costa, J. L. C., Sánchez, M. D. P., & Martínez, A. R. (1997) Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En: SÁNCHEZ, M. D. P. (Ed.) *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga. (pp. 17-40). Espanha: Aljibe.

Deuner, M., & Vieira, N. J. W. (2012) O atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD: algumas reflexões considerando a perspectiva da educação inclusiva. En: SILVA, L. C. da, DECHICHI, C., & SOUZA, V. A. de (Ed.) *Inclusão educacional, do discurso à realidade: Construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais*. (pp.193-213). Uberlândia, Brasil: EDUFU.

Freitas, S. N. (2013) Atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação. En: JESUS, D. M. de, BAPTISTA, C. R., & CAIADO, K. R. M. (Ed.) *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. (pp. 253-274). Araraquara, Brasil: Junqueira e Marin.

Freitas, S. N. & Pérez, S. G. P. B. (2012) *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília, Brasil: ABPEE.

Gardner, H. (1994) *Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

Gardner, H. (2000) *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva.

Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2016) *Manual de identificação das altas habilidades/superdotação*. Guarapuava, Brasil: Apprehendere.

Pérez, S. G. P. B. *Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta*. (Tesis Doctoral). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil, 2008.

Purcell, J. H., & Renzulli, J.S. (1998) *Total Talent Portfolio: a systematic plan to identify and nurture gifts and talents*. Mansfield Centre, CT, USA: Creative Learning.

- Ramos-Ford, V., & Gardner, H. (1991) Giftedness from a Multiple Intelligence Perspective. En: Colangelo, N.; Davis, G. A. *Handbook of a gifted education*. (pp. 55-64). Boston, USA: Allyn& Bacon.
- Renzulli, J. (2014a) A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim, Â. R., & Konkiewtz C.E. (org.) *AH/SD, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. (pp.219-264) Campinas, Brasil: Papirus.
- Renzulli, J. (2014b) Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista de Educação Especial. Volumen 27, (50)*, p. 539-562. Dossiê: AH/SD. Recuperado de: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/14676>.
- Renzulli, J. (2004) O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação, Volumen 52, (1)*, p. 75-131.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997) *The Schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT, USA: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. , & Wet, C. (2010) *Developing Creative Productivity in Young People through the Pursuit of Ideal Acts of Learning*. Recuperado de: http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/developing_creative_productivity.pdf.
- Rodríguez, F. L., & Sentís, F. (2002) As adaptações do currículo no ensino fundamental. En: Alcudia, R. (Ed.) *Atenção à diversidade*. (pp.89-93). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Vieira, N. J. W. (2005a) Inteligências Múltiplas e Altas Habilidades. Uma proposta integradora para a identificação da superdotação. *Linhas, Volumen 6, (2)*. Recuperado de: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1270/1081>
- Vieira, N. J. W. (2005b) *Viagem a "Mojave-Óki"! Uma trajetória na identificação das AH/SD em crianças de quatro a seis anos*. (Tesis Doctoral). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

Fecha de Recepción: 03/09/2018

Fecha de Aceptación: 11/11/2018

INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE ENTRE ALUNOS BILÍNGUES E MONOLÍNGUES

INTELLIGENCE AND CREATIVITY AMONG BILINGUAL AND MONOLINGUAL STUDENTS¹⁹

Thairone Emanuel Andriola Campos²⁰

Angela M. Rodrigues Virgolim²¹

RESUMO

O estudo pretendeu investigar a relação entre criatividade e inteligência entre alunos bilíngues e monolíngues. A amostra foi constituída por 24 alunos (12 bilíngues e 12 monolíngues) adultos, de uma instituição pública de ensino superior do Distrito Federal, participantes de um curso de idiomas de língua inglesa, distribuídos igualmente com relação ao gênero e ao nível de proficiência na segunda língua. Para tanto, foram utilizados um teste de criatividade figurativa (Teste de Pensamento Criativo – Produção de Desenhos – TCT-DP forma B, Urban & Jellen, 2010) e um teste de inteligência (Teste das Matrizes Progressivas– STM, Escala Geral, Raven, 1998). Os resultados obtidos mostram que o aprendizado de uma segunda língua se correlaciona positivamente com as habilidades intelectuais daqueles que estudam e utilizam uma língua estrangeira, mas não as habilidades criativas. Não se observaram diferenças significativas entre os gêneros com relação à criatividade e à inteligência.

Palavras-chave: Bilinguismo; Criatividade; Inteligência.

ABSTRACT

This study intended to investigate the relation of creativity and intelligence among bilingual and monolingual students. The sample was constituted of 24 adult students, 12 bilinguals and 12 monolinguals, from a public institution of higher education of Distrito Federal. All of them take English classes in a course of a language school. They were separated by gender and English proficiency equally. To analyze the creative and intelligence skills, a figurative test of creativity (Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP), Urban and Jellen, 2010) and an IQ test (Standard Progressive Matrices, Raven, 1998) were used. The results show that learning a second language positively correlates with the intellectual abilities of those who study and use a foreign language, but not the creative skills. There were no significant gender differences in relation to creativity and intelligence.

Keywords: Bilingualism; Creativity; Intelligence.

¹⁹ Os autores agradecem à profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana da Universidade Federal do Paraná e à profa. Solange M. Wechsler, da PUC-Campinas, pela colaboração na análise dos resultados deste estudo.

²⁰ Graduando em Letras-Inglês Pela Universidade de Brasília (UnB). Bolsista do Programa de Iniciação Científica – ProIC/CNPq/UnB. thaironeandriola@hotmail.com

²¹ Departamento de Processos Psicológicos Básicos (PPB), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). PhD pelo *Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development* da Universidade de Connecticut. Pós doutora em Avaliação e Medidas pela PUC-Campinas. Recebeu o Prêmio Jabuti 2015 em Educação e Pedagogia pela obra "*Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*"; Ed. Papirus. angela.virgolim@gmail.com

Introdução

A linguagem é a mais complexa tarefa realizada pela mente humana. Entender como ela é produzida e adquirida é algo que há muito tempo intriga, não só linguistas, mas pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento. Ao longo do tempo, estudiosos desenvolveram teorias que buscam explicar o que é a linguagem, para que ela serve e como ela é processada no cérebro humano (Bloch & Trager, 1942; Chomsky, 1957; Hall, 1968; Robins, 1979). O que ainda não é amplamente estudado e teorizado diz respeito aos aspectos cognitivos que o falar não apenas uma, mas duas ou mais línguas (bilinguismo/ multilinguismo) proporciona no desenvolvimento humano. Na primeira metade do século XX, a visão predominante era de que o bilinguismo e aquisição de segunda língua no início da vida tornavam as crianças confusas e interferiram com a sua capacidade de desenvolver funções cognitivas normais e ter sucesso em ambientes educacionais (Bialystok, 2017). No entanto, o estudo pioneiro de Peal e Lambert (1962) no Canadá reverteu esse mito, mostrando uma superioridade geral de bilíngues sobre monolíngues em testes de inteligência e no desempenho escolar. Estudos recentes (por exemplo, Bialystok, 2017) mostram que a experiência tem o poder de afetar significativamente o desenvolvimento cognitivo, a estrutura e as funções do cérebro por toda a vida do indivíduo. Capellini e Germano (2014) ressaltam a complexidade dessa temática, onde muitos fatores devem ser levados em consideração, como por exemplo, o momento em que ocorreu a aquisição, a influência dos pais na escolha da língua e a aprendizagem formal dos códigos diferentes das línguas no processo de alfabetização.

Algumas questões se levantam neste cenário, como por exemplo: em que medida o bilinguismo se correlaciona com os processos de inteligência e de criatividade do indivíduo? Será mais inteligente ou mais criativa a pessoa que fala e pensa em uma segunda língua? Será que há diferenças de gênero quanto à inteligência e a criatividade? Estes questionamentos nos levaram a pesquisar o assunto, que será debatido neste artigo.

Criatividade e inteligência

124 | O interesse pelo estudo das funções do cérebro e das capacidades cognitivas do indivíduo, intensamente manifestado nas duas primeiras décadas do século passado, resultou no importante avanço em compreender a inteligência não como uma capacidade única, fixa e estática, mas como um construto complexo, múltiplo e passível de estimulação e mudanças (Demetriou & Papadopoulos, 2004; Schelini, 2006; Virgolim, 2009, 2014a). Embora seja ainda um campo marcado por controvérsias, pesquisadores concordam que a inteligência, o alto desempenho e produtividade em uma área, o talento e a expertise emergem da complexa interação de fatores cognitivos e não cognitivos (que incluem elementos como a criatividade, a motivação, o estudo deliberado, os fatores de personalidade, a experiência, os estilos de aprendizagem, os interesses únicos do indivíduo) aliados aos aspectos genéticos e ambientais (Dai, 2009; Davidson, 2009; Feldhusen, 1994; Galvão, 2007; Renzulli & Reis, 2009; Sternberg & Davidson, 1985; Stoeger, 2009). Além disso, as habilidades superiores (em qualquer área do desempenho humano), a criatividade e o comprometimento com a tarefa são características essenciais na construção dos talentos e da superdotação (Renzulli & Reis, 2014).

A noção psicométrica da inteligência dominou o cenário do início do século XX, que sofreu uma mudança significativa após o famoso discurso de Guilford (1950), na época ocupando a privilegiada posição de presidente da *American Psychological Association* – APA. No seu discurso, Guilford critica os tradicionais testes psicométricos e propõe uma nova maneira de pensar a inteligência, com a inclusão de medidas de criatividade (como fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração) que, como todos os outros aspectos da inteligência, poderia ser desenvolvida. Ele ainda sugere a criação de testes para selecionar indivíduos com personalidades criativas e o treinamento de professores para aprimorar os métodos de ensino existentes.

A publicação de discurso de Guilford deu início à construção de vários testes para medir a produção divergente, a resolução de problemas e a criatividade, como por exemplo, o seu próprio teste (o teste de Pensamento Divergente, derivado do seu *Modelo da Estrutura do Intelecto* – SOI), o *Teste de Pensamento Criativo de Torrance* – TCT (Juntune, 2009) validados no Brasil por Solange Wechsler (2004); e, mais recentemente, o *Teste de Pensamento Criativo – Produção de Desenhos* – TCT-DP, de Urban e Jellen (2010), em processo de estudos de validação e normatização (Virgolim, 2005, 2011). Estes testes têm em comum a proposta de selecionar alunos altamente criativos que, por uma série de fatores, passariam despercebidos nos serviços de avaliação para entrada em programas educacionais especiais (Kim, 2006).

O *Teste de Pensamento Criativo – Produção de Desenhos – TCT-DP*, de Urban e Jellen (2010), tem sido um dos testes mais utilizados na Europa, nos últimos anos, para acessar a criatividade. Percebendo a criatividade como um construto holístico e gestáltico, o teste utiliza 14 elementos figurativos para avaliar dimensões cognitivas e de personalidade, como disposição para correr riscos e desafiar limites, humor, afetividade e pensamento não convencional e não estereotipado. Por ser um teste não verbal, o TCT-DP tem a vantagem de ser culturalmente justo, sem a dependência de fatores de escolarização formal; além disso, é de fácil aplicação e avaliação; pode ser administrado em uma atmosfera amigável e relaxante; e, por isso mesmo, indicado para acessar de forma global o pensamento criativo de crianças, adolescentes e adultos (Virgolim, 2005).

Em um estudo (Virgolim, 2005) foi investigada a relação entre os resultados de testes em criatividade e inteligência de um grupo de 100 alunos com idades entre 9 e 17 anos, de 4ª a 8ª séries, que participavam de um programa de enriquecimento para alunos superdotados e talentosos no Distrito Federal. A correlação de Pearson foi utilizada para determinar a magnitude e o grau da relação entre os resultados dos alunos no teste *Matrizes Progressivas de Raven – STM*, Escala Geral (Raven, 1998) – e no *Teste de Pensamento Criativo – Produção de Desenhos – TCT-DP*, de Urban e Jellen (2010), na primeira versão de 1996. Métodos quantitativos e qualitativos foram também utilizados para determinar como um grupo de alunos altamente criativos e/ou inteligentes ($n=22$) e seus professores da sala de recursos ($n=15$) percebiam a criatividade e a inteligência. A análise correlacional indicou uma baixa relação significativa entre os resultados dos alunos nos testes de criatividade e inteligência ($r=.21$), que foram significativos. Os alunos percebiam suas habilidades criativas de forma favorável, o que também foi corroborado por seus professores. Alunos e professores consideraram criatividade, inteligência e superdotação como construtos diferentes, mas relacionados.

Wolanska e Nečka (1990, citado em Urban & Jellen, 2010) em seu estudo polonês ($N = 600$) calculou os coeficientes de correlação com o bem conhecido teste de Matrizes Progressivas de Raven de inteligência não-verbal. Os resultados mostraram uma baixa relação entre inteligência e criatividade ($r=.44$) e uma relação não significativa ($r=.14$ n.s.) no grupo superdotado ($N=108$).

Bröcher (1989, citado em Urban & Jellen, 2010) aplicou o TCT-DP em conjunto com o teste de criatividade verbal VKT e com um teste de QI não-verbal, o Teste de Matriz de Wiener (WMT), a um grupo de adolescentes com QI médio de 130, que receberam um treinamento de criatividade em um curso de verão para alunos superdotados. Enquanto o VKT obteve uma correlação significativa com o teste de inteligência, não houve correlação significativa com o TCT-DP, mostrando uma baixa correlação deste com o teste de criatividade verbal.

Alerta Urban (2005; Urban e Jellen, 2010) que, levando em conta as limitações que afligem todos os testes de criatividade, o TCT-DP deve ser usado em conjunto com outras informações (por exemplo, outro teste de criatividade, ou indicações de professores e pais), a fim de minimizar falsos negativos – pessoas criativas com baixos resultados no teste, mas cujos comportamentos de criatividade são diferentes da medida utilizada por um único teste.

O bilinguismo

Algumas funções cognitivas empregadas na resolução de problemas cotidianos facilitam o pensamento criativo. Nesta linha de pensamento, há argumentos na literatura de que o bilinguismo pode encorajar o uso de certas funções e processos que têm influência também na criatividade (Kharkhurin, 2009). Bilíngues são geralmente percebidos como pessoas que são fluentes em duas línguas; são indivíduos que ativamente usam, ou tentam usar, mais de uma língua, mesmo que não atinjam a fluência na segunda língua. Pesquisas contemporâneas mostram uma tendência da pessoa bilíngue em ultrapassar os monolíngues com relação a testes de pensamento criativo (Fleith, Renzulli, & Westberg 2002; Kroll & Groot, 2005; Mendonça & Fleith, 2005; Riciardelli, 1992).

Kharkhurin (2007) conduziu vários estudos sobre a relação entre bilinguismo e criatividade em alunos universitários e em crianças, observando que os bilíngues obtinham vantagens com relação aos seus pares monolíngues nas capacidades generativas e inovativas. A *capacidade generativa* corresponde à habilidade de pensamento divergente, conforme proposta por Guilford e Torrance, envolvendo os aspectos de fluência, flexibilidade e elaboração. A *capacidade inovativa* representa a capacidade de produzir ideias inovadoras e úteis que, potencialmente, podem levar a uma produção criativa; esta capacidade corresponderia à

originalidade proposta por Guilford e Torrance. Estes estudos também mostram que os bilíngues aprendem os códigos próprios de cada língua (fonológicos, gramaticais e lexicais) e o acesso ao conhecimento de várias formas, o que provavelmente facilitaria a consciência metalinguística, a memória e ainda a diversidade de associações. Este último seria um atributo do pensamento divergente, que implica na habilidade de ligar conceitos não-relacionados entre si em diferentes categorias, permitindo ao sujeito ver o mesmo fenômeno sob diferentes perspectivas. Bilíngues, desta forma, parecem ter uma predisposição para a criatividade, mas a inabilidade de desenvolver estes fatores em um ambiente não favorável à criatividade pode impedi-los de mostrar um desempenho criativo superior.

Além disso, estudos revelaram características importantes na relação do nível de proficiência na segunda língua e criatividade. Esses estudos sugeriram que, quanto maior o nível de proficiência em uma segunda língua, maiores são as chances de que aspectos como capacidade inovativa e pensamento divergente, habilidades diretamente ligadas à criatividade, se desenvolvam (Kharkhurin, 2011; Ricciardelli, 1992).

Vários pesquisadores já haviam apontado para o fato de o bilinguismo poder resultar em um desempenho superior em várias habilidades intelectuais (por exemplo, Lambert, 1990), assim como propiciar o desenvolvimento da criatividade, tanto figural quanto verbal (Baker, 1988; 2001, Bialystok, 2001, Hamers & Blanc, 1989; 2000, Lasagabaster, 2000, Ricciardelli, 1992). No Brasil, o estudo de Mendonça e Fleith (2005), comparando adolescentes e adultos bilíngues e monolíngues com relação à inteligência, criatividade e auto-conceito encontrou dados similares. De fato, os resultados desta pesquisa apontaram para o desempenho superior de alunos bilíngues nos testes de criatividade em comparação com os monolíngues. Além disso, os alunos bilíngues apresentaram escores superiores aos monolíngues no teste de inteligência, sugerindo que a aprendizagem de uma segunda língua favorece o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Não foram observadas diferenças significativas quanto ao construto gênero nas variáveis estudadas, com exceção da originalidade verbal, mais evidente nas alunas do sexo feminino do que nos alunos do sexo masculino.

O presente estudo visa fazer uma replicação parcial do estudo de Mendonça e Fleith (2005), comparando alunos bilíngues e monolíngues dos gêneros masculino e feminino, quanto aos aspectos de inteligência e à criatividade, conforme medidos por testes psicométricos.

126 |

OBJETIVOS

Investigar a relação entre criatividade e inteligência entre alunos bilíngues e monolíngues. As perguntas que direcionam esta pesquisa foram:

- (1) Existem diferenças entre a inteligência e a criatividade em alunos bilíngues ao serem comparados com alunos monolíngues?
- (2) Existem diferenças entre os grupos de alunos bilíngues e alunos monolíngues com relação à criatividade?

MÉTODO

Os participantes deste estudo foram 24 adultos, estando 12 no nível básico de inglês e 12 no nível avançado de um centro de ensino superior público no Distrito Federal. Buscou-se balancear a quantidade de homens ($n=11$) e mulheres ($n=13$), a fim de responder a umas das questões norteadoras da pesquisa (questão 3). A idade dos participantes variou entre 19 a 61 anos (15 estavam na faixa etária de 19-29 anos; 3 entre 30-39 anos; e 6 acima de 40 anos), todos com nível superior completo ou incompleto e pertencentes as classes sociais B, C e D.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética das Ciências Humanas da Universidade de Brasília, os pesquisadores fizeram contato com uma escola de inglês da mesma universidade para obter autorização para entrar nas salas de aula, convidando seus alunos a participar da pesquisa. Logo após a aprovação do centro de línguas, o primeiro autor entrou nas salas dos cursos de inglês de nível avançado e nível básico, convidando estudantes que tivesse interesse em participar da pesquisa. Após feito o primeiro contato, iniciou-se a aplicação dos dois testes por meio de pequenas sessões, cujos horários os próprios participantes escolhiam. Na etapa seguinte, a segunda autora corrigiu os testes de inteligência e de criatividade.

Para análise dos dados, os pesquisadores utilizaram o SPSS 17.0 para realizar um delineamento fatorial 2x2 (Gall, Borg & Gall, 1996), tendo como variáveis independentes o gênero (masculino ou feminino) e o nível de proficiência em uma segunda língua (monolíngues e bilíngues). As variáveis dependentes investigadas foram a criatividade e a inteligência.

Instrumentos:

O instrumento utilizado nesse estudo para fins de investigar os níveis de inteligência e capacidade de abstração de jovens e adultos foi o *Teste de Matrizes Progressivas, Escala Geral* (Raven, 1998). O Teste é apresentado em um caderno com cinco séries de matriz de figuras, cada uma apresentada em doze itens, entre as quais há um padrão lógico. Uma das caselas da matriz é deixada em branco e o examinando é incentivado a preencher a casela com a figura correta segundo o seu raciocínio. O teste de Raven foi desenvolvido para avaliar um componente central do fator *g de Spearman* de forma o mais precisa e objetiva possível, fornecendo informações sobre as habilidades das pessoas para gerar novos insights (habilidade educativa), principalmente não verbais; seus escores são relativamente livres da influência de bases linguísticas. No Brasil, o Teste de Matrizes Progressivas encontra-se entre os mais conhecidos e utilizados (Pasquali, Wechsler, & Bensusan, 2002; Flores-Mendoza, Widaman, Bacelar & Lelé, 2014). O teste é rápido e de fácil aplicação (dura em média 40 minutos), além de ser atrativo para os respondentes. Apresenta, ainda um amplo conjunto de evidências de validade de construto: está entre os melhores preditores de desempenho em tarefas nas quais as habilidades avaliadas são requeridas. O manual técnico apresenta a tradução do manual original, estudos psicométricos brasileiros e normas brasileiras para avaliação e interpretação, além de estudos de caso que fornecem ilustrações práticas para auxiliar o psicólogo. Além disso, o Teste de Matrizes Progressivas é amplamente utilizado em pesquisas psicológicas, principalmente em contextos nos quais se faça necessária a avaliação da inteligência e da habilidade educativa.

Para avaliar aspectos do pensamento criador utilizou-se, nesse estudo, o *Teste do Pensamento Criativo – Produção de Desenhos – TCT-DP Forma B* (Urban & Jellen, 2010). Esse teste ainda se encontra em processo de validação no Brasil, mas é amplamente utilizado em vários países com a mesma finalidade desta pesquisa (por exemplo, Almeida & Nogueira, 2010). Basicamente, o participante tem a tarefa de fazer um desenho utilizando os cinco fragmentos apresentados no teste. São utilizados 14 elementos figurativos para avaliar dimensões cognitivas e de personalidade, como disposição para correr riscos e desafiar limites, humor, afetividade e pensamento não convencional e não estereotipado. De acordo com os autores, este teste tem se mostrado como um instrumento válido, confiável e objetivo no sentido da teoria de testagem clássica, podendo ser usado em estudos de pesquisa, por exemplo, em áreas como o desenvolvimento infantil, a psicologia clínica e diferencial ou a psicologia aplicada e educacional. No momento da aplicação, o aplicador pede aos sujeitos que “complete o desenho incompleto, que alguém começou e não terminou, da forma que desejarem; tudo é permitido e correto, eles são livres para desenhar como e o que quiserem”.

O Manual do teste (Urban & Jellen, 2010) apresenta estudos de normatização para estudantes alemães de 4 a 16 anos de idade (jardim de infância e primeira série até a 10ª série, respectivamente), estabelecidos por meio de uma grande amostra (N = 2500), diferenciados quanto à idade, série e tipo de escola. Os resultados mostram que o TCT-DP até a idade de 11 a 12 anos, ou seja, 5ª a 6ª série, é um teste de desenvolvimento; após essa idade uma espécie de *plateau* é alcançado. Foram também realizados testes de normatização na Polônia, Coreia, Austrália, China, Holanda, Tailândia e África do Sul. A validade de construto do TCT-DP foi apresentada por Urban e Jellen (2010) e os resultados da análise fatorial indicaram uma alta carga dos fatores mensurados (0,48 a 0,78). O índice de fidedignidade entre juizes variou de 0,89 a 0,97. No Brasil, os testes de normatização e validação estão sendo realizados por Virgolim e Wechsler (Virgolim, 2005; 2011) e estão em sua fase final. Autorização foi dada, tanto pelo idealizador do teste, quanto pela Editora para a tradução, adaptação e aplicação do teste para fins de pesquisa.

RESULTADOS

Para as três perguntas norteadoras da pesquisa, foram utilizados dois testes de cruzamento de dados: o t-TEST, que é uma medida de comparação entre dois grupos independentes, adequado à busca das diferenças em cada questão. O outro teste, utilizado para verificar as diferenças entre grupos de mais que duas amostras independentes, foi o ANOVA. Este segundo foi usado para verificação dos resultados obtidos com

o t-TEST, averiguando se os dois testes compartilhavam dos mesmos resultados e, assim, aumentar a credibilidade das respostas obtidas da análise dos dados (Gall, Borg & Gall, 1996). Os participantes (11 homens, 13 mulheres) foram distribuídos em três grupos etários: 15 alunos entre 19-19 anos (62,5%), 3 na faixa de 30-39 anos (12,5%) e 6 alunos acima de 40 anos (25%).

Questão 1: Existem diferenças entre a inteligência em alunos bilíngues ao serem comparados com alunos monolíngues?

Os resultados obtidos pelo T-Test e pela Anova indicaram diferenças significativas a favor do grupo avançado de inglês (bilíngues) com base nos percentis derivados do teste de Raven ($p < 0,05$), conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Média, Desvio Padrão, valor F e nível de significância entre grupos (ANOVA) com relação ao nível em inglês e o score de inteligência (teste Raven)

Teste de inteligência	Nível de inglês	N	Média	Desvio padrão	Valor F entre grupos	Sig.
Raven (Bruto)	Básico	12	51,92	5,6		
	Avançado	12	54,67	2,7	2,368	,138
Raven (Percentil)	Básico	12	66,67	23,7		
	Avançado	12	83,33*	12,5	4,651	,042**

** $p < 0,05$

Logo, a resposta para a primeira questão do estudo corrobora com a revisão da literatura, ao indicar uma diferença significativa de médias entre bilinguismo e inteligência entre aqueles que estudam e utilizam uma língua estrangeira (por exemplo, Lambert, 1990; Mendonça & Fleith, 2005).

128 | **Questão 2:** Existe diferenças entre os grupos de alunos bilíngues e alunos monolíngues com relação à criatividade?

Para efeito do recorte deste artigo, foi feita a análise do TCT-DP Forma B em três modalidades: Escore bruto (B), Escore T e Percentil (PR). Os resultados da análise que investigaram a relação entre bilinguismo e criatividade (Tabela 2) indicaram que as médias no teste de criatividade alcançadas pelo grupo básico de inglês (monolíngues) foram ligeiramente maiores que as dos participantes no nível avançado (bilíngues). Entretanto, como mostram os valores de F, as diferenças entre os escores médios alcançados por ambos os grupos não foram estatisticamente significativas ($p > 0,5$). Conclui-se, por esta tabela, que não existem diferenças significativas entre os grupos de inglês básico e avançado com relação à criatividade, conforme medida pelo teste TCT-DP.

Tabela 2: Média, Desvio Padrão, valor de F e nível de significância entre grupos (ANOVA) de alunos bilíngues e monolíngues com relação ao nível em inglês e os escores de criatividade (teste TCT-DP)

	nível de inglês	N	Média	Desvio Padrão	Valor F entre grupos	Sig.
escore Urban B	básico	12	37,25	8,551	1,508	,232
	avançado	12	32,25	11,218		
escore Urban T	básico	12	56,42	7,669	1,538	,228
	avançado	12	51,75	10,541		
escore Urban PR	básico	12	68,25	21,592	2,596	,121
	avançado	12	51,25	29,493		

($p > 0,5$).

Questão 3: Existem diferenças entre alunos bilíngues e monolíngues do gênero masculino e feminino com relação à inteligência e criatividade?

A análise dos resultados mostrou que não há diferenças significativas entre os gêneros com relação à criatividade e inteligência. A tabela 3 mostra estes resultados em relação aos escores de criatividade, onde se percebe pelos valores de F, que não há diferenças significativas entre gêneros e criatividade ($P > 0,05$).

Tabela 3: Média, Desvio padrão, valor de F e nível de significância entre grupos (ANOVA) de alunos bilíngues e monolíngues com relação ao gênero e os três escores de criatividade (teste TCT-DP)

	gênero	N	Mean	Desvio Padrão	Valor F entre grupos	Sig.
escore Urban B	masc	11	36,00	9,391	,303	,588
	femin	13	33,69	10,896		
escore Urban T	masc	11	54,73	8,580	,093	,763
	femin	13	53,54	10,228		
escore Urban PR	masc	11	62,82	24,693	,259	,616
	femin	13	57,15	29,071		

Também não se observou diferenças significativas entre os gêneros com relação à inteligência, conforme mostram os valores de F em relação ao teste de Raven, conforme a Tabela 4.

Tabela 4: Média e Desvio padrão de alunos bilíngues e monolíngues com relação ao gênero e as duas medidas dos escores de inteligência (teste Raven)

	gênero	N	Mean	Desvio Padrão	Valor F entre grupos	Sig.
escore Raven B	masc	11	53,91	3,390	,371	,549
	femin	13	52,77	5,357		

| 129

Nota-se, entretanto, que, no teste de inteligência, os participantes do gênero masculino tiveram escores brutos ligeiramente superiores aos participantes do gênero feminino; porém, isso se inverte quando é avaliado os percentis dos participantes, sendo os das mulheres mais altos. Igualmente, os homens também obtiveram médias mais altas que as mulheres nos escores brutos e também nos percentis. Todavia, essas diferenças não se mostraram estatisticamente significantes para que se possa afirmar que um gênero se sobressai sobre outro, o que se observou tanto em relação à inteligência quanto à criatividade.

Procedeu-se ainda a uma análise para se verificar a correlação dos escores dos participantes com relação ao teste de inteligência (Raven) e ao teste de criatividade (TCP-DP). O teste de correlação de Pearson mostrou que não há correlação significativa entre os dois testes, em nenhum dos seus formatos, conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 5: Correlação entre os escores obtidos por alunos bilíngues e monolíngues com relação aos escores de inteligência (teste Raven) e de criatividade (TCT-DP).

		escore Raven B	escore Raven P	escore Urban B	escore Urban T	escore Urban PR
escore Raven B	Pearson Correlation	1				
	Sig. (2-tailed)					
	N	24				

escore Raven P	Pearson Correlation	,803**	1			
	Sig. (2-tailed)	,000				
	N	24	24			
escore Urban B	Pearson Correlation	-,033	-,285	1		
	Sig. (2-tailed)	,879	,178			
	N	24	24	24		
escore Urban T	Pearson Correlation	-,047	-,271	,993**	1	
	Sig. (2-tailed)	,827	,200	,000		
	N	24	24	24	24	
escore Urban PR	Pearson Correlation	-,023	-,213	,955**	,968**	1
	Sig. (2-tailed)	,914	,318	,000	,000	
	N	24	24	24	24	24

** . Correlação significante ao nível de 0.01.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na presente pesquisa não confirmaram totalmente a revisão da literatura, visto que algumas pesquisas afirmam que o bilinguismo se correlaciona positivamente com a criatividade. Observa-se também que não há necessariamente uma relação de causa e efeito, no caso, ser bilíngue e ser mais criativo. Porém, algumas hipóteses podem explicar esse fenômeno.

130 | É sabido que a criatividade, quando não é estimulada e trabalhada, pode ser desfavorecida e não se manifestar em sua totalidade (Virgolim, 2014b). É possível que os participantes desta pesquisa não tiveram ambientes que estimulassem e valorizassem aspectos do pensamento criador como o pensamento divergente, originalidade, flexibilidade e elaboração, aspectos fundamentais para se obter escores superiores no teste utilizado nesse estudo.

Outra hipótese levantada se refere ao uso e aprendizado da segunda língua. Para que haja trocas cerebrais, estimulando assim a flexibilidade, é preciso que a pessoa use, não só a sua língua materna, mas também a língua estrangeira que está em processo de aprendizado. Quando o aprendiz não se utiliza da segunda língua com frequência, é provável que os benefícios advindos do bilinguismo não sejam sentidos em sua totalidade, pois não há a mudança de códigos linguísticos que influenciam diretamente capacidades inovadoras (Kharkhurin 2011). Há ainda o fato de que ser bilíngue em contextos que tratam a linguagem de maneira muito sintática, ou seja, que valoram muito a forma, não é muito vantajoso para a criatividade, pois esse modo de aprendizado tende a barrar a flexibilidade do pensamento (Pauls & Loos-Sant'Ana, 2017).

A terceira hipótese se refere a uma característica determinante para a criatividade já aqui mencionada: o nível de proficiência da segunda língua. Kharkhurin (2011) afirma que o grau de proficiência estipula as habilidades criativas do indivíduo. Logo, se esse indivíduo não possui reais níveis avançados de conhecimento na língua inglesa (segunda língua) ele não terá maiores vantagens nos aspectos compositores da criatividade. Pensa-se então, que uma parte da amostra não possui realmente uma alta proficiência em uma segunda língua e devido a esse fator, os resultados podem ter sido divergentes dos estudos conduzidos por Fleith, Renzulli, & Westberg (2002); Kharkhurin (2009, 2011); Kroll & Groot (2005); e Ricciardelli (1992), que afirmam que há uma relação muito pertinente do bilinguismo com a criatividade.

No que diz respeito à inteligência, os resultados obtidos corroboram com os estudos de Lambert (1990) e Mendonça & Fleith (2005), que afirmam que pessoas que dominam uma língua estrangeira possuem habilidades cognitivas superiores. Por meio do teste das Matrizes Progressivas de Raven, foi observado que os escores brutos e percentis de bilíngues foram superiores aos de monolíngues. É interessante notar que as habilidades cognitivas das pessoas que estudam inglês como segunda língua já se mostraram superiores dos que ainda não tem conhecimentos significativos em uma língua estrangeira com o atual nível de pro-

ficiência que elas possuíam no momento de realização dos testes. Os pesquisadores especulam se essas habilidades cognitivas podem se mostrar ainda mais superiores, caso os participantes continuem a estudar e melhorar o atual nível de proficiência deles.

No que tange às diferenças de gênero, não se observaram diferenças que possam indicar a predominância de que um possui níveis intelectuais e criativos superiores que o outro. Esse resultado condiz com os achados de Mendonça e Fleith (2005) que afirmam não haver melhor desempenho referente à criatividade ou à inteligência de determinado gênero comparativamente com o outro. É extremamente importante ressaltar que, em nossa cultura, observa-se diferenças de tratamento entre meninos e meninas em salas de aula; tais diferenças podem resultar em estereótipos sexuais e também na construção identitária das estudantes, acarretando no fortalecimento dos papéis de gênero socialmente marcados e coercivamente seguidos. Assim, o fato de que os participantes do gênero masculino obtiveram escores ligeiramente superiores no teste de Raven pode indicar reflexos de uma educação desigual, que não oferece os mesmos estímulos para meninas e meninos.

Por fim, queremos ressaltar as limitações do estudo relacionadas ao tamanho da amostra. Embora se tenha tido bastante cuidado no tratamento dos dados, entendemos que generalizações apenas podem ser feitas com esta especificidade em mente.

Considerações Finais

Os estudos realizados por pesquisadores de distintas áreas do conhecimento que investigam a fundo o bilinguismo e suas implicações naqueles que se submetem ao aprendizado de uma segunda língua foram e ainda são muito pertinentes. Ainda há muitos questionamentos a respeito disto e suas consequências para o desenvolvimento cognitivo das pessoas. O que se observa é que tais estudos se concentram principalmente em países norte-americanos e europeus. As poucas pesquisas encontradas no Brasil são derivadas de esforços de poucos pesquisadores que buscam entender melhor a relação do bilinguismo e os aspectos cognitivos estimulados por ele. É fulcral que mais estudos nessa área sejam conduzidos à luz de não só contribuir com a revisão da literatura e, conseqüentemente, melhorar o entendimento da relação bilinguismo, inteligência e criatividade, mas também de impulsionar e estimular o aprendizado de uma segunda língua desde os anos iniciais, acarretando em uma população bilíngue que usufrui dos benefícios cognitivos suscitados pelo bilinguismo.

| 131

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. & Nogueira, S.I. (2010). Estudo preliminar do teste Test for Creative Thinking: Drawing Production (TCT-DP). *Psychologica*, 1 (52), 193-210.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3ª ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2017). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. *Enciclopedia on early childhood development*.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bloch, B. & Trager, G. (1942). *Outline of linguistic analysis*. California: Linguistic Society of America at the Waverly Press.
- Capellini, S. A. & Germano, G.D. (2014). A educação bilíngue e suas implicações para a aprendizagem da leitura e da escrita. In: Virgolim, A.M.R. & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar* (pp.183-198). Campinas: Papirus.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Netherlands: Mouton & Co.
- Dai, D.Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In: L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (Part 1, pp. 39-80). Gatineau, Quebec: Springer.
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary models of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (Part 1, pp. 81-97). Gatineau, Quebec: Springer.

- Demetriou, A. & Papadopoulos, T.C. (2004). Human intelligence: From local models to universal theory. In: R.J. Sternberg (Ed.), *International handbook of intelligence* (pp.445-474). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F. (1994). Talented Identification and Development in Education (TIDE). *Gifted Education International*, 10 (1), 10-15.
- Fleith, D. S., Renzulli, J. S., & Westberg, L. K. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. *Creativity Research Journal*, 14, 373-386.
- Flores-Mendoza, C., Widaman, K. F., Bacelar, T. D., & Lelé, A. J. (2014). Propriedades psicométricas do Raven Geral no contexto de Minas Gerais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66 (2), 1-16.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Galvão, A.T. (2007). A questão do talento: usos e abusos. In: Virgolim, A.M.R. (Org.), *Talento criativo: Expressão em múltiplos contextos* (pp. 121-141). Brasília: Editora UnB.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Hall, R. A. (1968). *An essay on language*. Philadelphia.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2a ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Juntune, J. E. (2009). Structure of intellect. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 2, pp. 836-838). Washington, DC: SAGE.
- Khakhurin, A. V. (2007). The role of cross-linguistic and cross-cultural experiences in bilingual's divergent thinking. In: I. Kecskes & L. Albertazzi (Eds). *Cognitive aspects of bilingualism* (pp. 175-210). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Kharkhurin, A.V. (2009). Bilingualism and creativity. In: B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 1, pp. 92-95). Washington, DC: SAGE.
- Kharkhurin, A.V. (2011). The role of selective attention in bilingual creativity. In: Taylor & Francis Online. *Creativity Research Journal*, 23, 239-254.
- Kim, K.H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18 (1), 3-14.
- Kroll, J.F. & Groot, A.M.B. (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistics approaches*. New York: Oxford University Press.
- Lambert, W. E. (1990). Persistent issues in bilingualism. In: B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (Org.), *The development of second language proficiency* (pp. 201-220) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lasagabaster, D. (2000). The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *International Review of Applied Linguistics*, 38, 213-228.
- Mendonça, P.V.C.F. & Fleith, D.S. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilíngues. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 59-70.
- Pasquali, L., Wechsler, S.M. & Bensusan, E. (2002). Matrizes Progressivas do Raven Infantil: Um estudo de validação para o Brasil. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 95-110.;
- Pauls, M. P. & Loos- Sant'Ana, H. (2017). *Indicativos de conexões e afinidades entre o aprendizado da linguagem formal e a inserção à álgebra elementar: Um ensaio sobre a superação de dificuldades por meio da semiótica e da afetividade ampliada*. Tese de mestrado. Biblioteca de Ciências Humanas e Educação UFPR, Curitiba.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1-23.
- Raven, J.C. (1998). *Testes das Matrizes Progressivas. Escala Geral. Séries A, B, C, D, e E*. (Edição atualizada e adaptada). Rio de Janeiro: CEPA.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. (2009). A technology-based application of the Schoolwide Enrichment Model and high-end learning theory. In: L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (Part 2, pp. 1203-1223). Gatineau, Quebec: Springer.
- Renzulli, J.S. (2004). Myth: The gifted constitute 3-5% of the population. Dear Mr. and Mrs Copernicus: We regret to inform you... In: S.M Reis (series editor) & J.S. Renzulli (volume editor). *Identification of students for gifted and talented*

- programs* (Essential Readings in Gifted Education, vol.2, pp. 63-70). Thousand Oaks, CA: Corwin Press & National Association for the Gifted Children.
- Ricciardelli, L.A. (1992). Bilingualism and cognitive development: A review of past and recent findings. *The Journal of Creative Behavior*, 26, 242-254.
- Ricciardelli, L.A. (1992). Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behavior*, 26 (4), 242-254.
- Robins, R. H. (1979). *A short history of linguistics*. (2nd Ed.). London, New York: Longman.
- Schelini, P.W. (2006). Teoria das inteligências fluida e cristalizada: Início e evolução. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 323-332.
- Sternberg, R.J., & Davidson, J.E. (1985). Cognitive development in the gifted and talented. In: F. D. Horowitz, & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 37-74). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. In: L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (Part 1, pp. 17-38). Gatineau, Quebec: Springer.
- Urban, K.K. (2005). Assessing creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP). *International Education Journal*, 6(2), 272-280.
- Urban, K.K. & Jellen, H.G. (2010). *Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP)*. (2nd Ed.). Frankfurt: Pearson Assessment and Information.
- Virgolim, A.M.R. (2014a). A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: Uma visão histórica. In: A.M.R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz (Org.), *Altas habilidades, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar* (pp. 23-64). Campinas: Papirus.
- Virgolim, A. M. R. (2014b). *Cabrum!! Chuva de ideias! Desenvolvendo a criatividade das crianças*. Curitiba: Juruá.
- Virgolim, A. M. R. (2011). *Criatividade e Inteligência em Alunos Superdotados Brasileiros: Uso do Teste TCT-DP, de K. Urban e H.Jellen*. In: I Congresso Internacional de criatividade e Inovação, Manaus, AM. I Congresso Internacional de criatividade e Inovação. Visão Prática em diferentes contextos. Campinas, SP: Criabrasilis.
- Virgolim, A.M.R. (2009). Intelligence. In: B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (vol. 1, pp. 472-476). Washington, DC: SAGE.
- Virgolim, A. M. R. (2005). *Creativity and intelligence: A study of Brazilian gifted and talented students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Mansfield, CT, USA. | 133
- Wechsler, S.M. (2004). Avaliação da Criatividade Verbal no Contexto Brasileiro. *Avaliação Psicológica*, (3)1, 21-31.
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact, findings and problems*. New York; Linguistic Circle of New York.

Fecha de Recepción: 10/10/2018

Fecha de Aceptación: 21/11/2018

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE NIÑOS Y JÓVENES CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

PEDAGOGIC STRATEGIES FOR THE EDUCATION OF CHILDREN AND YOUNGSTERS WITH INTELLECTUAL HIGH ABILITIES

María Alicia Zavala Berbena²²

Gabriela de la Torre García²³

RESUMEN

En este trabajo se parte del análisis de las características de aprendizaje de niños y jóvenes con altas capacidades intelectuales; de las que se desprenden un conjunto de principios para favorecer el logro de metas educativas. Asimismo, se destaca el Aula Invertida como un método centrado en el estudiante, que enfatiza el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje, misma que se presenta como estrategia de educación diferenciada para estudiantes sobresalientes. Se concluye sobre la importancia de considerar las características cognitivas, los estilos de aprendizaje y los contextos escolares de estos alumnos para brindarles una atención educativa acorde con sus necesidades.

Palabras clave: Estudiantes con altas capacidades intelectuales, Aula Invertida, Nuevas Tecnologías en Educación

ABSTRACT

This article aims to propose principles to favor educational goals for the gifted through the analysis of their learning characteristics. As a result, the flipped classroom technique is proposed as methodology to accomplish these educational goals. The flipped classroom emphasizes the use of technology in addition, is one of the main strategies for differentiated learning. The article concludes on the importance of considering cognitive characteristics, learning styles and scholar setting to give an appropriate educative response for the gifted.

Palabras clave: High Ability Students, Flipped Classroom, New Technologies in Education

22 Directora de investigación de la Universidad De La Salle Bajío. Es doctora en Educación y especialista en la atención educativa de alumnos con aptitudes sobresalientes. Fue secretaria de la Federación Iberoamericana de Consejo Mundial de Alumnos Superdotados y Talentosos (FICOMUNDYT). alicia_zavala2@yahoo.com.mx

23 Es directora del Programa Adopta un Talento (PAUTA), hospedado en el Instituto de Ciencias Nucleares de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue responsable nacional del programa para la atención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes del sistema educativo mexicano. gabriela_de_la_torre@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La atención educativa de niños y jóvenes con altas capacidades intelectuales es una preocupación creciente de profesores y psicólogos que atienden esta población. Ante todo se destaca la falta de estrategias educativas específicas y pertinentes para los mismos, por lo cual es importante considerar sus características cognitivas, volitivas y motivacionales, las cuales constituyen un punto de partida para ofrecer experiencias de aprendizaje que sean oportunas y acordes con sus capacidades y estilos de aprendizaje. Dichas características han sido documentadas extensamente en la literatura especializada (Ver Tabla 1). Estas mismas se pueden manifestar en dos polos opuestos: una conducta positiva o negativa; el resultado estará determinado conforme a la situación de aprendizaje específica de los alumnos. Una guía adecuada promoverá conductas positivas, por el contrario si se les dirige de manera inadecuada será más probable que se presenten la conducta negativa. Desde luego la personalidad de los alumnos es un factor importante a considerar.

Tabla 1. Características de aprendizaje de los alumnos con altas capacidades intelectuales.

Característica	Conducta Positiva/Posiblemente	Conducta Negativa/Posiblemente
Es observador	Reconoce problemas	Corrige de forma imprudente a los adultos
Identifica información sustancial	Capta contenidos con rapidez	Se resiste a la repetición de contenidos.
Mantiene la atención por períodos largos	Persistencia en las tareas que son de su interés	Se resiste a la rutina de la clase, le disgusta ser interrumpido
Memoriza rápidamente y con pocas repeticiones	Aprende con rapidez nueva información	Se aburre con facilidad
Es verbalista, Posee vocabulario extenso	Trabaja fluidamente con información verbal; dirige positivamente a sus compañeros	Monopoliza las discusiones, puede ser un líder negativo
Es perfeccionista	Obtiene logros excepcionales	Intolerante a los errores
Curioso e imaginativo	Hace preguntas, se emociona con las ideas	Es desorganizado, se desvía de los temas
Trabaja independientemente	Va más allá de las tareas que se le asignan	Rechaza trabajar con otros
Es individualista con alta fuerza de voluntad	Autoafirmación; tiene un pequeño círculo de amigos	Terquedad en sus creencias
Auto-motivado; autosuficiente	Requiere mínima dirección por parte del profesor	Desafía la autoridad
Altamente sensible; apasionado	Énfasis en valores de justicia, moralidad y compasión	Sobre-reacciona ante situaciones
Analiza con diferentes perspectivas	Es capaz de comprender objetos y situaciones complejas	Se resiste a las limitaciones y a los enfoques estrechos de contenido

Elaboración propia con base en: LoGiudice, J., Masson, D. & Miller, eds., *Understanding and challenging the gifted: An introduction for teachers* (2009). Disponible en: <https://www.giftedpage.org/wp-content/uploads/2016/12/PAGE-PSEA-booklet-for-teachers-5-30-13.pdf>

Actualmente, existen propuestas educativas novedosas que se articulan adecuadamente con los perfiles arriba descritos, tales como la Enseñanza Interdisciplinaria (Ivanitskaya, Clark, Montgomery & Primeau, 2002), las Vías de Aprendizaje Múltiples (Kaplan y Hertzog, 2016), el Aprendizaje No Lineal (Robberecht, 2007) y el Aula Invertida (Abeysekera y Dawson, 2015), entre otras estrategias emergentes y promisorias que ya comienzan a aplicarse con la población de alumnos intelectualmente sobresalientes. El objetivo de este trabajo consiste en partir del reconocimiento de los rasgos distintivos de aprendizaje de estos alumnos para establecer un marco de reflexión sobre la pertinencia de la aplicación didáctica de una de estas estrategias: El Aula Invertida.

EL AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)

En los últimos años, el arribo de las tecnologías móviles, las redes sociales y la aparición de los sitios Web 2.0, ha dado paso al desarrollo nuevas estrategias de aprendizaje como el Aula Invertida [AI] misma que está centrada en las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Consiste en la administración de contenidos previos a la clase, a través de videos, presentaciones animadas, infografías u otros materiales, principalmente digitales para la comunicación de información, de manera que las clases magistrales que tradicionalmente se llevan en clase se convierten en trabajo para el hogar y las tareas de reflexión y aplicación del conocimiento se realizan durante las horas de clase. El profesor pasa de ser “el que sabe” a ser “el que guía” (Bruder, 2012); asimismo, en las clases presenciales se hace énfasis en actividades de aprendizaje activo, aprendizaje colaborativo y resolución de problemas. Todo ello instrumentado mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

El AI ha tenido efectos positivos en la percepción que el profesor tiene de su labor (Xiao, Larkins y Meng, 2018). Dichos efectos tienen que ver con la capacidad de motivar a los alumnos a través de distintos medios cercanos a su vida diaria como los vídeos o podcats, así como la capacidad de unir la teoría y la práctica teniendo el tiempo necesario para hacer actividades de experimentación o discusión en el aula (Altemueller, L. & Lindquist, C., 2017).

Los efectos en las escuelas han sido también importantes pues cambia no sólo el rol del profesor, también modifica la interacción y el espacio dentro de la escuela (Awadi y Paynter, 2019). Una escuela que quiere implementar esta estrategia como parte de su práctica necesita dar oportunidad a que esto pueda ocurrir dejando de pensar solamente en los resultados de exámenes.

Para toda la comunidad educativa requiere de una mayor planeación y diseño de actividades que realmente beneficien el aprendizaje autodidacta del estudiante, a su vez que permita aprender colaborativamente en actividades que favorezcan la participación y la construcción de los aprendizajes.

¿POR QUÉ UTILIZAR EL AI PARA LA ENSEÑANZA DE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES?

| 137

Al favorece que los todos los alumnos avancen a su propio ritmo de aprendizaje, lo cual resulta atractivo especialmente para los alumnos con altas capacidades intelectuales, pues ante una fuente de materiales de aprendizaje, ellos pueden decidir cuánto tiempo dedicar al análisis de los contenidos; por ejemplo, pueden hacer pausa en un video didáctico o tomar la decisión de no revisarlo debido a que ya dominan su contenido. De igual manera tienen la opción revisar materiales optativos, pudiendo profundizar en contenidos que son de interés. Lo anterior, también favorece la autonomía para el aprendizaje ya que los alumnos pueden decidir la ruta de aprendizaje a seguir, comenzando por determinados materiales, profundizando en contenidos interesantes, y dedicando el tiempo y los recursos necesarios para el dominio de dichos contenidos, dichas condiciones los acercan a una de las más preciadas metas educativas que consisten en “aprender a aprender”. Esta meta cobra mucho sentido, considerando que una buena parte de su formación será producto de su autodidactismo, por lo cual es necesario dotarlos de herramientas cognitivas y heurísticas para formarlos como agentes reflexivos de sus propios procesos de aprendizaje. Además, el AI les brinda la posibilidad de enfocarse en la solución de problemas avanzados que demandan el uso de habilidades intelectuales de orden superior. Esta complejidad provoca mayor atención por parte de los alumnos y les plantea desafíos que sitúan a los alumnos en la frontera de sus capacidades y estimulan su aprendizaje a la vez que favorecen su desarrollo.

El AI también promueve la colaboración con pares, de acuerdo con Abeysekera y Dawson (2015) y Bruder, (2012) la fase del trabajo en aula implica la solución de problemas en pares o en pequeños grupos a diferencia de las clases tradicionales en donde los alumnos son básicamente receptores, en el AI se trata de poner en común los conocimientos previamente adquiridos en la fase extra-aula y poner en juego las capacidades diferenciales de los alumnos, lo cual enriquece la interacción con sus compañeros.

Dadas las condiciones anteriores, será mayormente posible incrementar la motivación de los alumnos para el aprendizaje, siendo tal vez uno de los mayores beneficios de la aplicación del AI en poblaciones de estudiantes intelectualmente sobresalientes. Sin embargo, hay que ser cuidadosos puesto que a los estudiantes con alta capacidad no se les puede marcar un itinerario rígido y obligatorio, por ejemplo: “ver un video”, en

su lugar es más provechoso marcarles una ruta flexible; por ejemplo, proporcionarles enlaces para que ellos seleccionen los materiales que satisfacen sus necesidades de conocimiento (Keefe, 2007), se trata ante todo de brindarles actividades tanto básicas como optativas que les permitan profundizar en el conocimiento conforme a sus capacidades e intereses.

INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA DEL AI

Para la aplicación del AI se requiere tomar en cuenta principios educativos fundamentados en la pedagogía en lo general y en las diferentes disciplinas en lo particular. Merrill (2002) proporcionó una estructura de cuatro principios para promover el aprendizaje: 1) Principio de activación: el aprendizaje ocurre cuando el conocimiento previo del alumno es enlazado como base para el nuevo conocimiento; 2) Principio de demostración: el aprendizaje sobreviene el profesor realiza demostraciones apropiadas para el alumno; 3) Principio de aplicación: la aplicación del conocimiento nuevo consolida el aprendizaje; 4) Principio de integración: el aprendizaje se promueve cuando el conocimiento se incorpora al mundo del aprendiz.

A partir de la consideración de principios pedagógicos el AI requiere de la realización de un conjunto de arreglos para dar paso un flujo instruccional, mismo que se muestra en la Figura 1:

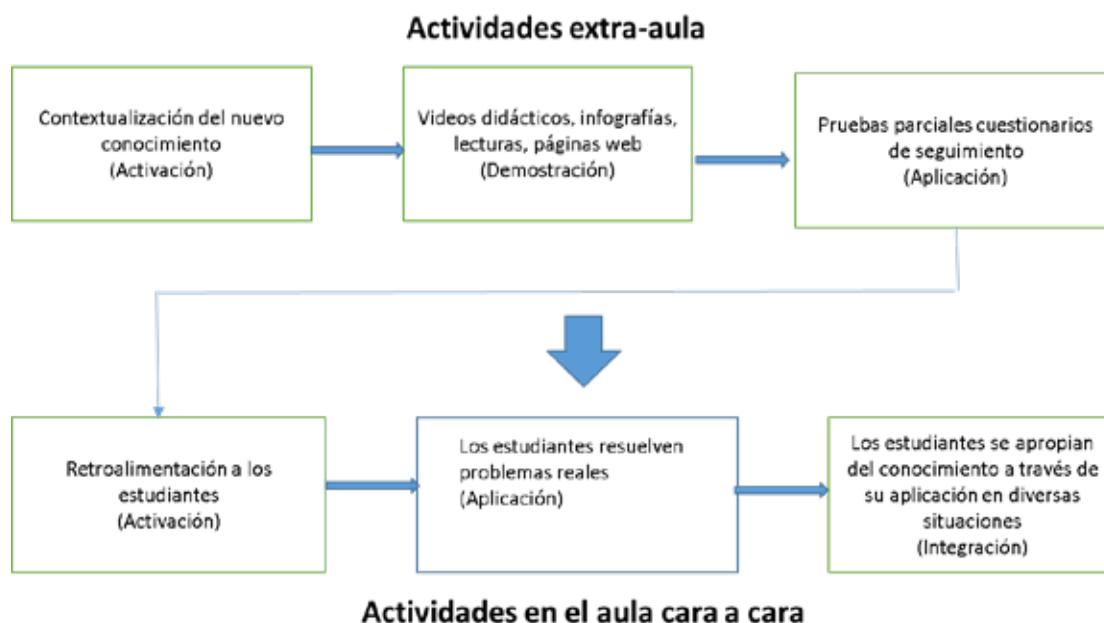


Figura 1. Secuencia didáctica del Aula Invertida. Elaboración propia con base en Merrill, D. M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research & Development*, 50(3), 44-59

Teniendo presentes estos pasos generales, se requiere de hacer una planeación cuidadosa para presentar un contenido educativo acorde con esta estrategia. El primer paso tiene que ver con el análisis de contenidos curriculares a ser considerados, puede tratarse de un curso completo o solamente de alguna unidad de aprendizaje; a partir de ese análisis se lleva a cabo un tiempo para la planeación en el cual el profesor determina los materiales para ser revisados dentro o fuera del aula; posteriormente se elaboran y seleccionan los materiales que serán revisados en las sesiones fuera de clase; en un momento posterior se diseñan las experiencias que se realizarán en las sesiones presenciales, en estas últimas se parte del supuesto del conocimiento previo de los materiales por parte del alumno, por lo cual se enfocan a la solución de problemas avanzados y relacionados con la realidad, la última fase tiene que ver con la diferenciación curricular, en la cual se diseñan actividades para los aprendices con diversas capacidades. En la Tabla 2 se presenta un ejemplo de programación de una unidad didáctica aplicando la estrategia de AI para una población de alumnos intelectualmente sobresalientes.

Tabla 2. Resumen de la programación de clase utilizando la estrategia aula invertida para estudiantes regulares y con altas capacidades intelectuales.

SESIONES FUERA DE CLASE	SESIONES CARA A CARA	RECOMENDACIONES PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES
<p>Revisar un video didáctico sobre el proceso general de transformación de los alimentos durante la digestión</p> <p>Analizar una infografía sobre los nutrimentos que aportan los grupos básicos de alimentos</p> <p>Ejercicio de clasificación de los tipos de alimentos</p> <p>Contestar un examen rápido sobre los temas revisados hasta el momento</p> <p>Revisar en la página de la FAO desórdenes de malnutrición: www.fao.org/docrep/006/w0073s/w0073s00.htm. y elaborar una tabla con contenidos previamente establecidos por el profesor</p> <p>Optativo: Analizar un documental sobre química de los alimentos</p> <p>Optativo: Leer un recetario de comida tradicional</p>	<p>Problema básico: Interpreta tablas de composición de alimentos.</p> <p>Problema básico: Identifica diversas opciones para combinar alimentos en dietas completas y equilibradas</p> <p>Problema básico: Identifica algunas enfermedades ocasionadas por malos hábitos alimenticios.</p> <p>Problema avanzado: Compara el valor nutritivo de los alimentos típicos del país con el de la denominada "comida rápida"</p>	<p>Proporcionar tareas fuera de clase más profundas, más variadas y optativas.</p> <p>Las actividades propuestas deben partir prioritariamente de sus intereses y necesidades</p> <p>En las sesiones cara a cara, presentar problemas reales y más avanzados.</p>

Fuente: Elaboración propia.

¿QUÉ RESULTADOS SE HAN OBTENIDO DE LA APLICACIÓN DEL AI EN POBLACIONES SOBRESALIENTES?

Actualmente, la estrategia del AI es valorada como una opción viable entre la comunidad de educadores principalmente entre los niveles de educación media y superior, esto es observable en el número creciente de publicaciones alrededor de esta temática. Sin embargo, son muy pocas las experiencias que se reportan formalmente en la literatura de su uso con población de Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales.

En Nueva Zelanda se realizó un trabajo de investigación en donde se valoró el uso de dos enfoques didácticos para la enseñanza de la materia de Cálculo con estudiantes de nivel superior. Una de estas estrategias fue el AI, misma que se contrastó con el uso de la enseñanza tradicional con estudiantes de un grupo control. En los resultados de este estudio se encontró que los alumnos que participaron en el grupo de AI mejoraron su calificación en el examen final estandarizado en un ocho por ciento, comparativamente con los alumnos del grupo tradicional. Un análisis más detallado reveló que los estudiantes más beneficiados fueron los alumnos en desventaja y aquellos con altas capacidades intelectuales, que superaron al grupo control en un diez por ciento (Maciejewski, 2015).

En otra experiencia en Hong Kong se realizó un estudio exploratorio sobre el uso del AI como estrategia didáctica para la enseñanza de geometría de coordenadas, considerado como un tema clave para la enseñanza de las matemáticas en este nivel. En la misma participaron 24 estudiantes con altas capacidades intelectuales, quienes fueron sometidos por un tiempo breve a una secuencia de seis sesiones fuera de aula y seis sesiones cara a cara con el profesor. Los resultados fueron contrastados con un examen público estandarizado, además se realizaron entrevistas con los alumnos para valorar su punto de vista sobre esta meto-

dología. En los resultados de la prueba los alumnos demostraron un incremento amplio y estadísticamente significativo en el aprendizaje de contenidos adquiridos a través del AI antes y después de la experiencia (Pre prueba: $n = 24$, $M = 2.00$, $SD = 1.77$; post prueba $n = 24$, $M = 8.08$, $SD = 3.03$, $t(23) = 9.43$, $p \leq .0001$). De igual manera, la mayoría de los estudiantes (87.5%) valoró el AI como una estrategia más atractiva que la enseñanza tradicional debido a que les permitió aprender a su propio ritmo; además de que en las clases presenciales encontraron más oportunidades para la comunicación con pares; sin embargo algunos de ellos consideraron como una desventaja la falta de la presencia de los profesores en las actividades fuera del aula para tener retroalimentación de manera inmediata; algunos otros demandaron mayor cantidad de materiales y problemas avanzados para continuar en la mejora de sus aprendizajes (Lo, & Hew, 2017). Resultados similares fueron encontrados por Leo (2017) y Ramaglia (2015) también en el área de matemáticas.

Todavía se requieren más estudios del uso de esta estrategia en poblaciones intelectualmente sobresalientes de los diversos niveles educativos, en diferentes contenidos curriculares. Sería interesante valorar cómo se resolvería su uso en materias que son eminentemente demostrativas o en materias experimentales cuando la retroalimentación inmediata es ampliamente necesaria. De la misma forma, es importante conocer cómo entran en juego las variables del propio estudiante, por ejemplo sus capacidades autorregulatorias, su epistemología personal o sus estilos de aprendizaje. Al momento, es prematuro establecer una conclusión en la dirección de que es una estrategia ampliamente superior a otras estrategias de enseñanza; sin embargo los resultados de su aplicación son sensiblemente prometedores.

EL AI PUESTA EN CONTRASTE

Al ser una estrategia que utiliza la tecnología a la par que rompe con el aula tradicional, se han encontrado muchas ventajas para incorporarla a la práctica educativa. La primera ventaja tiene que ver con los elementos que el AI aporta para la educación diferenciada de alumnos con variados niveles de habilidades (Aidinopoulou y Sampson, 2017; Lo, 2018; Quaranto, 2016). Para los alumnos con dificultades les proporciona un material de apoyo con la oportunidad de revisar los materiales de clase con anticipación a fin de que puedan estar más familiarizados con lo que se verá en clase y alcanzar la paridad con el resto de sus compañeros (Altemueller, L. & Lindquist, C., 2017). De igual manera, se ha considerado su valor para su utilización con estudiantes con altas capacidades intelectuales. En las adecuaciones curriculares sugeridas para estos alumnos, usualmente se demandan modificaciones en los contenidos, procesos y productos en torno al aprendizaje. Haciendo uso de esta estrategia, auxiliada por las nuevas tecnologías, los estudiantes pueden acceder a contenidos más avanzados a su edad y nivel educativo; desarrollar y aplicar habilidades de pensamiento crítico; y, desarrollar productos creativos más elaborados y mejor fundamentados.

Una segunda ventaja consiste en que se revalora y se reorienta el trabajo que realiza el alumno en la casa. Como se ha mencionado, la primera fase del AI tiene que ver con el estudio del contenido que el alumno hace en casa a partir de material didáctico que el docente planea. De esta manera, los deberes o la tarea en casa tienen mayor sentido para el alumno, pues de ésta dependerá también su desempeño final (Altemueller, L. y Lindquist, C., 2017).

Una tercera ventaja se relaciona con la implementación, en la cual el docente puede dedicar el espacio del aula para favorecer un aprendizaje constructivista, centrado en el alumno y que fomente el trabajo en equipo (Awadi y Paynter, 2019). Esta estrategia se ha encontrado más en las asignaturas relacionadas a ciencias, matemáticas, ingenierías y tecnología, es por ello que los procesos de enseñanza a través de la indagación con mayor número de actividades prácticas se implementan en el aula (Aidinopoulou y Sampson, 2017; Cukurbasi y Kiyici, 2018).

La cuarta ventaja tiene que ver con la motivación y el interés que genera esta estrategia en los alumnos, quienes tienen una actitud positiva (Altemueller, L. & Lindquist, C., 2017; Bhagat y otros, 2016; Lo, 2018). Integrar la forma de comunicación que los niños y jóvenes utilizan en la actualidad como parte de su proceso educativo, genera interés y cercanía entre el estudiante y los docentes.

En cuanto a las desventajas, podemos encontrar que es una estrategia aún en fase de estudio en la que se deben tener en cuenta las siguientes dificultades potenciales:

La primera tiene que ver con las restricciones de acceso a la tecnología (computadora e internet) que tienen algunos grupos poblacionales (Altemueller, L. & Lindquist, C., 2017; Lo, 2018, Siegle, 2013). Aun cuando hay un mayor número de hogares con computadoras y otros dispositivos, algunos jóvenes que no han tenido

acceso a estos medios de comunicación pueden tener problemas al utilizar algunos programas, esto aunado a la calidad de la conexión en muchos lugares.

La segunda tiene que ver con la falta de motivación de algunos estudiantes para realizar las tareas en casa (Siegle, 2013). Además de la posible falta de motivación, también es importante tener presente la cantidad de deberes de los estudiantes. Si en la escuela se contemplan muchas asignaturas con esta estrategia, la cantidad de trabajo en casa puede ser demasiada para los tiempos de los estudiantes. Si algunos estudiantes pueden tener poca disposición para revisar los materiales fuera del aula y en tal caso se encontrarían en clara desventaja con respecto de sus compañeros (Awadi & Paynter, 2019; Lo, 2018).

La tercera desventaja tiene que ver con los materiales didácticos que pueden contener algunas limitaciones; ya que muchos de estos materiales no han sido trabajados con métodos didácticos (Aidinopoulou y Sampson, 2017, Siegle, 2013)., por ejemplo, una conferencia o un video puede, no ser la mejor manera de aprender, ya que para algunos (los menos familiarizados con el contenido) se apreciará demasiado rápida, en tanto que para otros (lo que ya cuentan con antecedentes) parecerá demasiado lenta. Estos materiales necesitan ser motivantes, accesibles y con buen manejo del contenido para que el alumno con mayor o menor interés en el tema, pueda aprender de manera autodidacta.

Una cuarta desventaja es que el AI puede ser vista como una tarea abrumadora para estudiantes y profesores (Aidinopoulou y Sampson, 2017, Cukurbasi y Kiyici, 2018). Para los estudiantes puede significar un monto de tarea extraescolar excesivo, mientras que para los profesores también requieren de tiempo y habilidades para crear materiales adecuados a sus propósitos educativos.

CONCLUSIONES

Los programas de atención educativa dirigidos a la población intelectualmente sobresaliente deben partir del conocimiento de los alumnos (del nivel competencia curricular, de las habilidades, los estilos de aprendizaje, de los intereses, entre otros) y de sus contextos, a fin de que sean pertinentes al logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de sus talentos. Asimismo, es importante promover estrategias educativas que favorezcan la creación de ambientes de aprendizaje activos en las cuales los alumnos puedan estudiar a su propio ritmo y ser los constructores de su conocimiento. Ambas condiciones son la clave para favorecer el progreso del pensamiento crítico, la adquisición de habilidades cognitivas requeridas para el aprendizaje de conceptos complejos y el desarrollo de conductas creativas.

El Aula Invertida que se distingue como una de las estrategias que por su riqueza y flexibilidad ha mostrado potencial para fomentar el desarrollo del talento de alumnos con altas capacidades intelectuales. Sin embargo es importante considerar que se trata de una estrategia educativa emergente, y que si bien ya ha sido probada en la educación de los estudiantes intelectualmente sobresalientes, requiere de ser validada en diferentes niveles educativos; diferentes contenidos educativos; y, en diferentes contextos sociales y culturales a fin de valorar la pertinencia de su aplicación.

REFERENCIAS

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34 (1), 1-14. doi: 10.1080/07294360.2014.934336
- Aidinopoulou, V. & Sampson, D. G. (2017). An action research from implementing the flipped classroom model in primary school history teaching and learning. *Educational Technology and Society*. 20 (1), 237- 247.
- Altemueller, L. & Lindquist, C., (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British Journal of Special Education*. 44 (3) 342-358. doi.org/10.1111/1467-8578.12177
- Awadi, I. & Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers and Education*, 128, 269-283. doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013
- Bhagat, K. K., Chang, C. N., & Chang, C. Y. (2016) The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school, *Journal of Educational Technology & Society*, 19 (3), 134–142. Disponible en: http://www.academia.edu/26888672/The_Impact_of_the_Flipped_Classroom_on_Mathematics_Concept_Learning_in_High_School
- Bruder, P. (2012). *The flipped classroom: Reversing the way we teach*. Disponible en: <http://www.njea.org/news-and-publications/njeareview/february-2012/the-flipped-classroom-reversing-the-waywe-teach>

- Cukurbasi, B., & Kiyici, M. (2018). High School Students' Views on the PBL Activities Supported via Flipped Classroom and LEGO Practices. *Educational Technology & Society*, 21 (2), 46–61.
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau (2002). Interdisciplinary Learning: Process and Outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95-111. doi: 10.1023/A:1021105309984
- Kaplan, S., & Hertzog, N. (2016). Pedagogy for early childhood gifted education. *Gifted Child Today*, 39 (3), 134- 139. doi: 10.1177/1076217516644637
- Keefe, J. W. (2007). What is personalization? *Phi Delta Kappan*, 89(3), 217- 223. doi.org/10.1177/003172170708900312
- Leo, C. (2017). *Flipped Classroom Pedagogical Model and Middle-Level Mathematics Achievement: An Action Research Study*. (Doctoral dissertation). Disponible en <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4304>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). Using "First Principles of Instruction" to design secondary school mathematics Flipped Classroom: The findings of two exploratory studies. *Educational Technology & Society*, 20, 222–236. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.20.1.222>
- Lo, C. K. (2018). Grounding the flipped classroom approach in the foundations of educational technology. *Education Tech Research Dev*, 66, 793-811 doi.org/10.1007/s11423-018-9578-x
- LoGiudice, J., Masson, D. & Miller, eds., *Understanding and challenging the gifted: An introduction for teachers* (2009). Disponible en: <https://www.giftedpage.org/wp-content/uploads/2016/12/PAGE-PSEA- booklet-for-teachers-5-30-13.pdf>
- Maciejewski, W. (2016). Flipping the calculus classroom: an evaluative study. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 35, 187-201. doi: 10.1093/teamat/hrv019
- Merrill, D. M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research & Development*, 50(3), 44-59. doi:10.1007/BF02505024
- Quaranto, S. (2016). *Is the Flipped Classroom Pedagogy Effective for all Students?* Unpublished certificate fo advance study thesis. Sacred Heart University, Fairfield, CT. Disponible en <http://digitalcommons.sacredheart.edu/edl/9/>
- Ramaglia, H. (2015). The flipped mathematics classroom: a mixed methods study examining achievement, active learning, and perception dissertation). Disponible en [https:// http://krex.k- state.edu/dspace/handle/2097/20540](https://krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/20540)
- 142 | Robberecht, R.(2007). Interactive Nonlinear Learning Environments. *The Electronic Journal of e-Learning*, 5(1), 59-68. Disponible en: www.ejel.org
- Siegle, D. (2013). Technology: Differentiating Instruction by Flipping the Classroom. *Gifted Child Today*, 37(1), 51–55. doi: 10.1177/1076217513497579
- Xiao, L, Larkins, R., & Meng, L. (2018). Track effect. Unraveling the enhancement of college students' autonomous learning by using a flipped classroom approach. *Innovations in education and teaching international*, 55(5), 521-532. doi:10.1080/14703297.2017.1415815

Fecha de Recepción: 03/09/2018

Fecha de Aceptación: 20/11/2018

CONVOCATORIA/ CALL FOR PAPERS

Estimados profesionales, estudiantes, profesores y demás interesados

La Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad es una revista semestral arbitrada e indexada, dirigida a profesionales, estudiantes, profesores y demás interesados. Su objetivo es contribuir con la divulgación del conocimiento y la innovación dentro de sus ejes temáticos, que son:

- **Sociedad, Cultura y Educación**, que se orienta al estudio sobre temas emergentes e innovadores desde la práctica docente y las buenas prácticas y lecciones aprendidas, además de los estudios que involucran la ciencia y la tecnología, y la comunicación en la educación;
- **Pedagogía, currículo y evaluación**, orientada a la investigación sobre las teorías de la Educación y la producción del conocimiento, el desarrollo de los diseños curriculares y los procesos de evaluación, en los distintos formatos educativos;
- **Políticas Educativas y Educación Comparada**: investiga las transformaciones sociales y políticas de todos los niveles educativos, donde la investigación permite la observación de las distintas cualificaciones de un contexto determinado: local, regional, internacional;
- **Gestión en la Educación**: estudia las transformaciones en la educación, sus impactos así como la implementación y gestión de las mismas; e
- **Investigación socioeducativa** es una línea transversal, que tiene el objetivo de contribuir con las demás con las demás líneas de investigación, en el sentido de promover la consolidación de estudios de excelencia, desde el punto de vista metodológico y formal, analizando y orientando la producción científica de la Facultad de Ciencias de la Educación.

| 143

En esta oportunidad, los invitamos a enviar sus artículos, reseñas o informes especiales para las próximas ediciones que tendrán los siguientes temas y plazos de envío:

Nº 7 - Aprendizaje a lo largo de la vida (Educación y Trabajo) – 28 de febrero de 2019

Nº 8 – Aseguramiento de calidad en la Educación Terciaria – 30 de agosto de 2019

Las normas de admisión de originales y demás informaciones se encuentran en el siguiente enlace:

<http://ude.edu.uy/fcedu-ude/publicaciones/revista/>

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

Solicitamos a los autores que lean con atención las normas para cada tipo de trabajo presentado para evaluación. En el caso que no se cumplan las normas básicas presentadas a continuación, los artículos no serán evaluados y se devolverán a sus autores para los debidos ajustes.

Los artículos, reseñas o informes especiales deberán ser de carácter científico o profesional, con información actual y novedosa sobre conocimientos y herramientas concretas relacionados a los siguientes ejes: Cultura, sociedad y Educación; Pedagogía, currículum y evaluación; políticas educativas, educación comparada y gestión en la educación e Investigación socioeducativa.

a) Artículos:

- Deberán ser trabajos originales de investigación o artículos teóricos, de revisión bibliográfica o crítica.
- Deben ser inéditos y podrán estar escritos en español, portugués o inglés.
- Los mismos pasarán por un cuidadoso proceso de arbitraje por pares académicos (especialistas), preferentemente bajo la modalidad doble ciego. Este proceso de dictamen es anónimo. Una vez recibido el artículo se enviará a los pares para su evaluación; éstos tendrán que enviar su informe a los editores de la revista, indicando además si recomiendan la publicación sin alteraciones, si la recomiendan con alteraciones o si no recomiendan su publicación. Los editores lo harán llegar al/a los autor/es y, en el caso de haber sido solicitadas alteraciones o ajustes, establecerán un plazo para su devolución. Una vez devuelto el artículo con las recomendaciones y solicitudes de los árbitros, el mismo será aceptado para su publicación. La decisión final sobre la publicación de cada artículo es responsabilidad del Consejo Editorial.
- Los artículos no podrán, de forma simultánea, postularse para su publicación en otras revistas u órganos editoriales.
- El título se escribirá en negrita con mayúsculas centrado en ARIAL 14 en el idioma original y en inglés.
- A continuación y alineado a la derecha se escribirá el nombre del/de los autor/res del artículo junto con su correo electrónico y mediante una llamada se agregarán los datos del/de los mismo/s a pie de página con una extensión máxima de 5 líneas en ARIAL 10 (cargo, institución, estudios principales, especialización y publicaciones más relevantes).
- Contendrán, inmediatamente después, un resumen en la lengua de origen y otro en inglés hasta de 10 líneas con tres palabras clave.
- Los subtítulos se escribirán en ARIAL 12 en negrita alineados a la izquierda y en mayúscula.
- No se subrayarán palabras dentro del texto.

| 145

b) Reseñas:

- Deben ser inéditas, relacionadas con publicaciones que versen sobre la temática de análisis de la revista ya sea en el número temático o en el general.
- Las mismas no pasarán por el proceso de arbitraje.

- El título del libro reseñado se escribirá en negrita con mayúsculas en ARIAL 14 agregándose a continuación con un espacio el nombre del autor/res del libro reseñado, la ciudad de publicación, la editorial y el año: centrado.
- La extensión máxima de las reseñas es de 10 páginas.
- No se subrayarán palabras dentro del texto.
- Al final del texto y alineado a la derecha se escribirá el nombre del autor de la reseña.

c) Informes especiales

Se trata de informes que versen sobre temas relacionados a las líneas de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, establecidas al inicio de estas Normas.

- La extensión máxima de los informes es de 20 páginas y deben aplicar las mismas normas de formato que los artículos.

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE LOS TRABAJOS

- Serán escritos en MS Word versión 1997-2003 o superior, con una extensión mínima de 10 páginas y máxima de 20 a espacio doble, en ARIAL 12, tamaño de página A4, con el margen superior e inferior de 2,5 cm respectivamente y el derecho e izquierdo de 3 cm, siguiendo la edición más reciente de las Normas de la American Psychological Association (APA). Se tendrá que tener especial cuidado en la corrección idiomática y en el cumplimiento de estas normas, en lo que se refiere a las citas, referencias bibliográficas en el texto y referencias al final del mismo.
- Todos los trabajos presentados para evaluación se someterán a evaluación por software antiplagio y en caso de constarse plagio, los autores serán informados y el trabajo será automáticamente rechazado.
- **Imágenes, ilustraciones, gráficos, cuadros y tablas.**
- Todos ellos deberán contener un título y la fuente en la parte inferior. Las tablas llevarán su título precedido de la palabra "Tabla" y el número correspondiente, y no llevarán divisiones verticales. Se hace constar que si se trata de material que no pertenezca al autor, la responsabilidad por el licenciamiento de los derechos de reproducción estará a cargo del/de los autor/res del artículo o reseña.
- Citas:
 - Si son menores a las 40 palabras se colocan dentro del texto entre comillas y al final entre paréntesis se señalan los datos de la referencia.
 - Si la cita tiene más de 40 palabras debe escribirse en un párrafo aparte, sin comillas, alineado a la izquierda y con un margen de 2,54 cm o 5 espacios de tabulador. Todas las citas deben ir a doble espacio.
 - Las citas se tienen que identificar siempre antes o después de efectuada la misma. No se aceptan las notas al pie de página para indicar la referencia a la bibliografía salvo para proporcionar aclaraciones.
- Referencias:

Se organizan alfabéticamente, dejando sangría francesa (a partir de la segunda línea de la referencia que se alinea a cinco espacios del margen izquierdo) y deben formatearse de la siguiente manera:

- Libro: Apellido, A. A. (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial
- Libro con editor: Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial.
- Libro electrónico: Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www...>
- Libro electrónico con DOI: Apellido, A. A. (Año). *Título*. doi: xx

- Capítulo de libro: únicamente en los casos de libros compilatorios y antologías donde cada capítulo tenga un autor diferente y un compilador o editor: Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.
- Publicaciones periódicas formato impreso: Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp.
- Publicaciones periódicas con DOI: Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. doi: xx
- Publicaciones periódicas online: Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. Recuperado de <http://www...>
- Artículo de periódico impreso: Apellido A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp. O la versión sin autor: Título del artículo. (Fecha). *Nombre del periódico*, pp-pp.
- Artículo de periódico online: Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*. Recuperado de <http://www...>
- Tesis de grado: Autor, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.
- Tesis de grado online: Autor, A. y Autor, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Recuperado de <http://www...>
- Referencia a páginas webs: Apellido, A. A. (Fecha). *Título de la página*. Lugar de publicación: Casa publicadora. Recuperado de <http://www...>
- Fuentes en CDs: Apellido, A. (Año de publicación). *Título de la obra* (edición) [CD-ROM]. Lugar de publicación: Casa publicadora.
- Películas: Apellido del productor, A. (productor) y Apellido del director, A. (director). (Año). *Nombre de la película* [cinta cinematográfica]. País: productora.
- Serie de televisión: Apellido del productor, A. (productor). (Año). *Nombre de la serie* [serie de televisión]. Lugar: Productora.
- Video: Apellido del productor, A. (Productor). (Año). *Nombre de la serie* [Fuente]. Lugar.
- Podcast: Apellido, A. (Productor). (Fecha). *Título del podcast* [Audio podcast]. Recuperado de <http://www...>
- Foros en internet, lista de direcciones electrónicas y otras comunidades en línea: Autor, (Día, Mes, Año) Título del mensaje [Descripción de la forma] Recuperado de <http://www...>

| 147

Los casos no previstos en estas normas deben ser consultados en la última edición de las Normas de la A.P.A.

Derechos de autor:

La revista se reserva los derechos de autor o difusión de los contenidos que se publiquen.

Forma y plazos de envío de los artículos y reseñas

- Los artículos y las reseñas deberán ser enviados por correo electrónico en dos copias, siendo una de ellas sin autor/es y sin ninguna referencia que permita identificar el/los mismo/s.
- También se adjuntará una hoja separada, donde consten los siguientes datos:
 - Nombre completo del/de los autor/es
 - Correo electrónico
 - Vínculo institucional
 - Dirección, ciudad, estado, país

- Teléfono
 - Último grado de formación
 - Ocupación actual
 - Línea de investigación
 - Resumen en español del trabajo que presente
 - Sección pretendida para publicación: artículos, reseñas, informes especiales
- Los autores deben firmar y enviar una declaración de originalidad, así como un documento de Cesión de Derechos Autorales, que se les enviarán en el momento de la comunicación de la aceptación.
 - Los artículos, reseñas y/o informes especiales deberán ser enviados hasta el **30 de agosto** para su evaluación. Una vez recibidos los arbitrajes de los jueces ciegos, se enviará el artículo para eventuales correcciones al/a los autor/es que deberán devolverlo en un período de 15 días. En el caso que el artículo corregido no se reciba dentro de ese plazo, no será publicado.
 - La dirección para envío de los artículos y reseñas es la siguiente:
revistaseducacion@ude.edu.uy con copia a **mcampi@ude.edu.uy**



TU PRIMER BANCO SIEMPRE



Si trabajás, depositá tu sueldo en tu Cuenta Universitaria y disfrutá de enormes beneficios.

Más información en:

santanderuniversidades.com.uy  Santander Universidades Uruguay