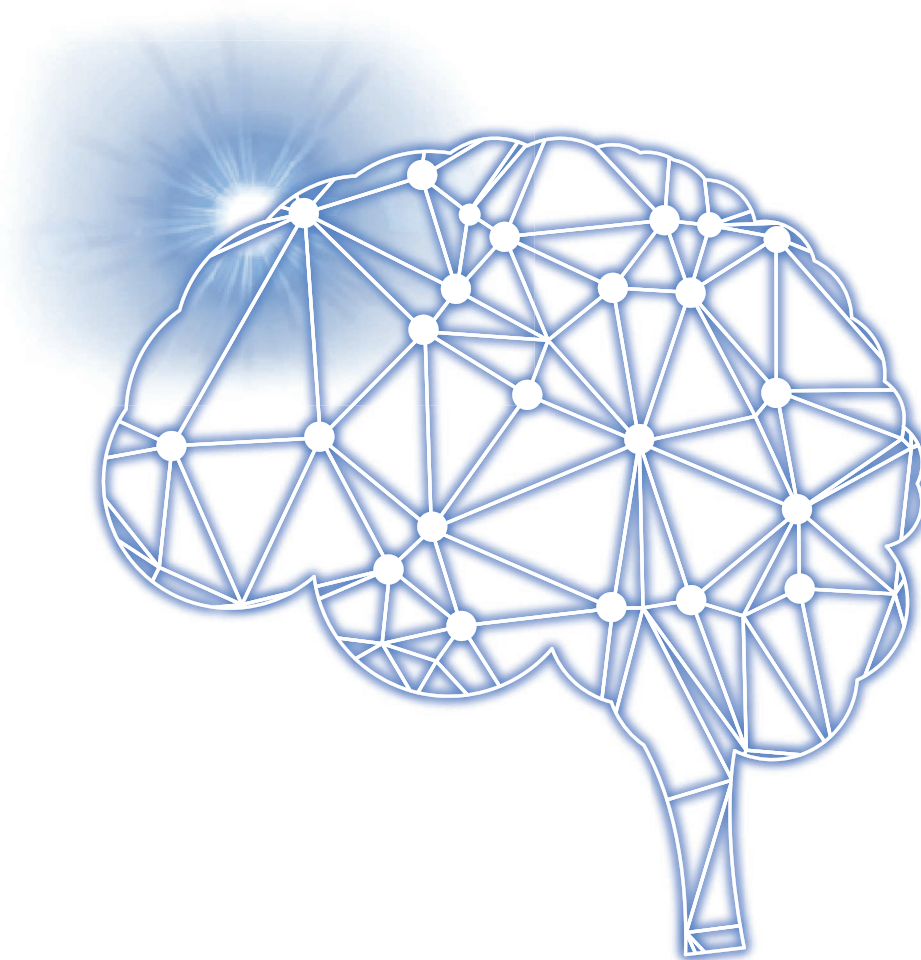

Talincrea

Año 3, No. 6 / Abril 2017 / "ISSN en trámite"



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



Universidad de Guadalajara

Mtro. Izcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. José Alfredo Peña Ramos
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. Jaime F. Andrade Villanueva
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Equipo Directivo

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

Consejo Científico Editorial

Brasil

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

Chile

Pontificia Universidad de Santiago de Chile
Violeta Arencibia

Colombia

Pontificia Universidad Javeriana
Caridad García

España

UNED

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

Universidad de La Laguna

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

Universidad de Murcia

Fulgencio Marín
Julio Sánchez Meca

Universidad de Granada

Inmaculada de la Fuente
Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad Internacional de la Rioja

Javier Tourón Figueroa

Universidad de Valladolid

Marcela Palazuelo

Universodad de la Laguna

Matilde Díaz Hernández

Universidad de Málaga

Milagros Fernández Molina

Universidad de Valencia

Rosa María Trenado Santarán

Holanda

Radboud University Nijmegen
Lianne Hoogeveen

México

Instituto Tecnológico de Sonora
Angel Valdés Cuervo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Doris Castellano

Gabriela López Aymes

Universidad de Guadalajara

Fabiola de Santos Avila

Julián Betancourt

Norma Ruvalcaba

Rogelio Zambrano

Rubén Soltero

Universidad de San Luis, Potosí

Santiago Roger Acuña

Portugal

Universidade do Minho

Alberto Rocha

Universidade da Madeira

Ana Antunes

ANEIS-Portugal & Universidade do Minho

Ana Sofia Melo

ANEIS-Portugal

Cristina Palhares

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

Lucia Miranda

USA

Texas A&M University

Jorge E. González

University of Massachusetts Amherst

Stephen G. Sireci

Diseño

Iván Flores Bravo

TALINCREA, año 3, No. 6, abril–septiembre 2017, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Psicología Aplicada, por la división de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sierra Mojada 950, Col. Independencia, 10585200, ext. 33611, <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>, rogelio@cucs.udg.mx, editor responsable: Rogelio Zambrano Guzmán.

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

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

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

Presentación

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

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

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

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

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

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

Editorial	2
-----------	---

Artículos originales:

Serviço Psicopedagógico de Promoção de Habilidades Cognitivas em Atletas de Competição: SPAC	4
---	---

[Psychopedagogical Service for the Promotion of Cognitive Abilities in Competitive Athletes: SPAC]

T. Esteves, C. Costa-Lobo, Joana Valente, Luís André

Rendimento Académico Elevado no Ensino Superior: Estudo de Caracterização dos Alunos de Mérito	15
---	----

[High Academic Performance in Higher Education: Characterization Study of Honor Students]

Maria Luz Lourenço y Ana P. Antunes

Expectativas de padres y madres de estudiantes sordos talentosos en artes visuales	29
---	----

[Expectations of parents and mothers of deaf talented students in visual arts]

José Guadalupe Maya Muñoz y Gabriela López- Aymes

Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades	40
--	----

[Knowledge and Myths about High Abilities]

Josué Pérez Tejera, África Borges del Rosal y Elena Rodríguez Naveiras

EDITORIAL

Conseguirlo no ha sido fácil. Sin embargo, tenemos el orgullo de poner a su disposición el primer número de este año de la revista TALINCREA. Celebrando la gran acogida que números anteriores han tenido en el contexto aplicado e investigador, tanto el Equipo Directivo como el Comité Editorial tratarán de continuar con el objetivo propuesto en el número inicial en cuanto a calidad y pluralidad científica.

Si bien es cierto que aspectos relacionados con el talento, la creatividad y altas capacidades son tratados en múltiples revistas de índole generalista, TALINCREA trata de constituirse como un medio de difusión en un contexto especializado en la investigación del ámbito de la conducta cognoscitivo. Así, la revista tiene cabida para trabajos con énfasis tanto básico como aplicado que constituyan un avance científico en estos campos de conocimiento.

A pesar de la presión que los investigadores sufren actualmente en cuanto a las exigencias de publicar sus trabajos en revistas indexadas en bases de datos internacionales, es para esta revista un gran orgullo y satisfacción contar con la confianza y colaboración de autores de reconocido prestigio internacional.

En esta línea, en el presente número se presentan cuatro artículos científicos desarrollados en diferentes contextos educativos y socioculturales dentro del ámbito iberoamericano como son los países de México, Portugal y España. Dichos artículos han sido elaborados bajo las exigencias de rigor y calidad científicas que TALINCREA defiende. Sólo queda desear que resulten de interés para el lector.

El primer trabajo se centra en los atletas de alta competición, concretamente en las habilidades necesarias para que éstos tengan éxito. Se señala la importancia de la cognición y, con el objetivo de implementar programas de estimulación cognitiva que apoyen las necesidades específicas de atletas talentosos, se presenta una propuesta de servicio psicopedagógico para la promoción de habilidades cognitivas.

Un segundo trabajo pretende contribuir a un mejor conocimiento de las características asociadas a un excelente rendimiento académico a través del estudio de un grupo de estudiantes de Educación Superior.

El tercer trabajo pone el foco de atención en los alumnos doblemente excepcionales, señalando que el estudio de esta población y de sus familias hará posible caracterizarlas y contribuir a su desarrollo integral. Se analizan las expectativas de madres y padres de estudiantes sordos, talentosos en las artes visuales, de dos Centros de Atención Múltiple del Estado de Morelos (México).

Como parte final de este número, el último trabajo valora el conocimiento que las personas tienen sobre las altas capacidades, atendiendo a la presencia de mitos, y contrasta si éste puede verse influido por el nivel de estudios, el conocimiento que los participantes informan tener sobre las altas capacidades y el diagnóstico propio o de un familiar.

Deseamos que los contenidos mostrados en este número resulten de utilidad para todos aquellos profesionales que dirigen sus esfuerzos a los campos de la creatividad, la inteligencia y las altas capacidades.

Serviço Psicopedagógico de Promoção de Habilidades Cognitivas em Atletas de Competição: SPAC

T. Esteves*,**, C. Costa-Lobo*, Joana Valente**, Luís André**

* Universidade Portucalense & Portucalense Institute of Neuropsychology and Cognitive and Behavioral Neurosciences (PORTUGAL)

** Futebol Clube do Porto (PORTUGAL)

ccostalobo@gmail.com

Rua Dr. António Bernardino de Almeida, 541, 4200-072 Porto, Portugal

RESUMO

As habilidades necessárias para um atleta para ter sucesso no desporto de alta competição são plurais. Vários estudos têm considerado que o desempenho de um atleta resulta da interação entre as habilidades físicas, motoras, técnico-táticas, cognitivas, entre outras. Apesar das três primeiras habilidades citadas terem sido amplamente reconhecidas até agora, mais recentemente, as habilidades cognitivas têm sido enfatizadas, especialmente em função da sua reconhecida importância para um bom desempenho do atleta na sua modalidade. Com o propósito manifesto de implementar programas de estimulação cognitiva que suportam as necessidades específicas de atletas talentosos, neste trabalho é materializada, contextualizada e sistematizada uma proposta de serviço psicopedagógico de promoção de habilidades cognitivas, serviço para atletas de competição: o SPAC.

Palavras-chave: *Habilidades cognitivas; alta competição; atletas; serviço psicopedagógico.*

Psychopedagogical Service for the Promotion of Cognitive Abilities in Competitive Athletes: SPAC

The skills required for an athlete to succeed in high competition sport are plural. Several studies have considered that the performance of an athlete results from the interaction between his physical, motor, technical-tactical, cognitive, among others. Although the first three abilities cited were more widely recognized so far, more recently, cognition has been emphasized, especially because of its recognized importance for a good performance of the athlete in his Modality. With the manifest purpose of implementing cognitive stimulation programs that support the specific needs of talented athletes, in this work is materialized, contextualized and systematized a proposal of psychopedagogical service of cognitive skills promotion, service for competition athletes: the SPAC.

Keywords: *cognitive abilities; high competition; athletes; psychopedagogical service*

O tema referente à diferença sempre suscitou curiosidade e fascínio na generalidade das pessoas, tornando-se alvo de estudo ao longo do tempo, sobretudo pelas ciências humanas e do comportamento. Assim, foi a partir dos anos 60 e 70 que começou por surgir a preocupação pelo estudo do rendimento excelente de atletas de elite.

O crescente interesse da Psicologia na área das altas habilidades e da excelência é cada vez mais notória, no entanto, atualmente, ainda não existe um consenso sobre quais os fatores determinantes da excelência. As competências necessárias para um atleta ter sucesso no desporto de alta competição são plurais.

Com efeito, percebe-se que o desempenho dos atletas resulta da interação entre as aptidões físicas, motoras, técnico-táticas, cognitivas, entre outras. Por sua vez, as aptidões cognitivas têm sido ressaltadas, devido à sua reconhecida importância para um bom desempenho do atleta na sua modalidade.

Quer-se com isto dizer que o desenvolvimento de técnicas de treino e de seleção de atletas deve caminhar na compreensão de como os aspetos cognitivos influenciam o desempenho desportivo.

Como tal, neste artigo apresenta-se como pertinente elaborar uma proposta de Serviço Psicopedagógico para atletas em contexto de formação desportiva nas modalidades (Futebol, Basquetebol, Andebol, Hóquei em Patins e Natação).

Altas habilidades e excelência

De modo a assegurar a clareza da informação, é fulcral elucidar o que se entende por altas habilidades e por excelência.

As altas habilidades e a excelência podem ser entendidas como estados dinâmicos de funcionamento psicológico e de realização, e não como meros traços ou perfis fixos e estáveis no tempo. Como tal, estes construtos deverão ser assumidos como manifestações em desenvolvimento, carecendo inclusive de estimulação apropriada para a sua prossecução (Sternberg, 1998, 1999, 2001; Subotnik et al., 2011).

Diversas definições têm sido dadas para estes construtos, no entanto, partimos do pressuposto que não são iguais entre si e que ambos apresentam especificidades que deverão ser tidas em consideração.

Com efeito, o conceito de altas habilidades, refere-se a um indivíduo que extrapola claramente a média para a sua faixa etária ou possui elevados níveis de cognição, tem alta capacidade de aprendizagem, elaboração e desempenho numa área específica do conhecimento ou em vários domínios combinados (Alencar, 1986).

As altas habilidades reportam-se à competência ou à capacidade dos indivíduos. Assim, os indivíduos com altas habilidades possuem capacidades acima da média, um desenvolvimento mais acelerado e uma precocidade das funções cognitivas, o que leva à expressão de um alto nível de inteligência. Dito por outras palavras, entende-se que nas altas habilidades, as dimensões psicológicas intrapessoais são determinantes. No entanto, é importante ter em consideração que estes indivíduos recebem a influência de fatores genéticos, sociais, culturais, psicológicos e educacionais (Clark, 1998; Gagné, 2004, 2007; Gallagher, 1979).

Dada a complexidade e recente foco nestes construtos, vários modelos conceptuais foram elaborados com o intuito de esclarecer o que ocorre com os indivíduos que possuem altas habilidades.

Assim sendo, surge em 1978, o Modelo dos Três Anéis de Renzulli. Este modelo propõe que as altas habilidades caracterizam-se pelo resultado da interação de três componentes, nomeadamente, a aptidão acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade. A aptidão acima da média refere-se à capacidade do indivíduo ter desempenhos superiores em áreas que exigem aptidões gerais ou específicas de processar informações de alta complexidade com facilidade ou sem grande esforço. O comprometimento com a tarefa entende-se como perseverança, trabalho árduo, interesse genuíno e a presença de autoconfiança na execução das suas atividades. Por sua vez, a criatividade corresponde à facilidade em gerar ideias, originalidade do pensamento, aptidão construtiva e à capacidade de colocar de parte as convenções. Segundo o autor, as altas habilidades podem ser entendidas como um comportamento que é desenvolvido e depende de estimulação adequada.

Mais tarde, em 2004, surge um outro modelo conceitual, nomeadamente, o Modelo Diferencial de Dotação e Talento de Gagné. Este modelo é apresentado por Gagné como forma de diferenciar os conceitos de dotação e talento. Assim, o autor define a dotação, *giftedness*, como a detenção e a expressão de capacidades naturais notáveis, em pelo menos um domínio, que nunca foram sujeitas a qualquer tipo de treino. Por sua vez, o talento, *talent*, é definido como o desempenho superior, a mestria, o conhecimento aprendido e as habilidades sistematicamente desenvolvidas, em pelo menos um campo de atividade.

Os componentes básicos do modelo diferencial de dotação e talento (Gagné, 2004) correspondem às capacidades naturais, ao talento e ao processo de desenvolvimento do talento. As capacidades naturais não são

sinónimo de capacidades inatas, uma vez que estas se desenvolvem no decorrer da vida dos indivíduos. Assim, quanto mais fácil e rápido o sujeito aprender, mais facilmente assumimos a presença de capacidades naturais (Gagné, 1985, 2000). Contudo, três componentes adicionais completam a estrutura desta teoria de desenvolvimento de talentos, nomeadamente, os catalisadores ambientais, os catalisadores intrapessoais e os fatores de sorte.

Por sua vez, relativamente ao construto da excelência, esta traduz-se através da combinação da aptidão intelectual, competências específicas do domínio, da motivação e prática deliberada, dos traços de personalidade e da capacidade de gestão emocional.

Esta combinação é fortemente marcada pelos contextos de aprendizagem e de desempenho dos indivíduos. Como tal, destaca-se como importante o apoio que o atleta recebe da família, das instituições educativas e formativas, dos professores, dos treinadores e dos colegas.

Tendo em consideração as conceções de De Groot (1978), de Ericsson (2005) e de Trost (2000), entende-se que a excelência está associada à *performance* excecional ou desempenho superior de um indivíduo numa determinada área de realização (e.g., desporto, música) com base na combinação de um conjunto de aspetos pessoais e contextuais, incluindo as fases de formação. Assim, a excelência está mais centrada no desempenho ou na realização, o que nos permite aproximar dos conceitos de potencial e desempenho proposto por Gagné (2004). Na excelência é fundamental ter em consideração as características psicológicas dos atletas e as variáveis associadas aos contextos de formação, treino e desempenho. Com efeito, as variáveis de contexto têm

um papel decisivo no desenvolvimento e na expressão de um talento, nas diferentes áreas de realização. Do mesmo modo, constata-se que na excelência o desempenho superior pressupõe uma convergência ou equilíbrio de fatores cognitivos, físicos, motivacionais e personalidade e de fatores ambientais adequados. Quer-se com isto dizer que convergindo de forma positiva estes fatores, irá haver uma promoção do desenvolvimento da excelência. Como tal, é possível referir que a excelência refere-se aos jovens-adultos e adultos.

Voltemos então à atenção para as diferenças existentes entre estes construtos. Nas altas habilidades predominam as variáveis internas, o que implica o uso de testes psicológicos. Por outro lado, na excelência convergem os fatores contextuais de aprendizagem, treino e realização, o que implica o uso de entrevistas, histórias de vida e observação dos desempenhos na execução da avaliação.

Sendo as altas habilidades e a excelência construtos multidimensionais, a sua avaliação não se pode confinar à avaliação do quociente de inteligência (QI), antes deve integrar uma diversidade de variáveis e fatores intervenientes (Almeida & Oliveira, 2000; Candeias & Almeida, 2000; Gagné, 2004; Guisande, Almeida, Páramo, & Ponte, 2005; Renzulli, 2005). Como tal, é importante atender ao desenvolvimento e interação das variáveis, apostando nos modelos desenvolvimentais das altas habilidades e da excelência nessa convergência de variáveis.

A identificação dos indivíduos detentores de altas habilidades e de talento humano deverá ser efetuada, tendo em consideração os critérios de objetividade, precisão e validade. Evitando deste modo, falsos negativos (sujeitos de altas capacidades que acabam por não serem identificados nas

avaliações) e falsos positivos (sujeitos que não tendo capacidades superiores, mesmo assim são equivocadamente identificados como possuindo tais características superiores na avaliação realizada).

Deste modo, a avaliação psicológica apenas assegura informação fiável e relevante se atender à diversidade de dimensões e à forma particular e singular, como se combinam, interagem e se desenvolvem.

No caso da avaliação das altas habilidades e da excelência, a comparação dos *scores* é realizada com base nos *scores* médios definidos na normalização e população geral, uma vez que as normas permitem comparar o sujeito com os seus pares ou consigo mesmo, em diferentes aspetos avaliados de sua personalidade, aptidão, atitude, inteligência ou motivação.

Em Portugal, são ainda escassos os instrumentos para a avaliação psicológica abarcando as dimensões psicológicas envolvidas nas altas habilidades e na excelência. Dispomos de mais medidas validadas na área da inteligência, do que na motivação, criatividade e personalidade.

Emoções, Eficácia do Coping e Sucesso Desportivo

A investigação em torno dos estados emocionais no desporto centrou-se, inicialmente, sobretudo em emoções predominantemente negativas, como é o caso da ansiedade competitiva. Apenas nos últimos anos é que a Psicologia do Desporto começou a constatar que esta ênfase não contemplava outras reações e experiências emocionais dos atletas (Gould et al., 2002; Hanin, 2000; Lazarus, 2000; Pensgaard & Duda, 2003; Ruiz et al., 2006), sugerindo a variedade e a complexidade da vida emocional em contextos desportivos (Cruz,

1996, p.204). Tal como acontece com as emoções, também a forma como se lida com elas, ou seja, as estratégias e competências de *coping* têm sido estudadas e evidenciadas.

Assim, quando se fala do *coping* em contextos desportivos é necessário ter em conta a contribuição dos trabalhos de Lazarus e de Folkman, no qual descrevem o *coping* como os esforços cognitivos, afetivos e comportamentais para lidar com exigências específicas externas ou internas, podendo ser de dois tipos, nomeadamente, focado no problema ou focado nas emoções (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 1991).

Diversos estudos com atletas talentosos

Tendo em consideração os resultados obtidos em diversas investigações (Jones, Hanton, & Connaughton, 2002; Williams & Krane, 2001) é possível sistematizar e especificar as competências mentais e características psicológicas associadas a atletas olímpicos com elevados níveis de sucesso: Rotinas e planos pré-competitivos e competitivos bem estruturados; Elevados níveis de motivação e comprometimento, concentração, autoconfiança e otimismo; Estratégias de *coping* eficazes para lidar com distrações e situações ou eventos inesperados; Regulação da ativação e ansiedade; Estabelecimento e formulação de objetivos e Visualização e prática mental.

Do mesmo modo, sugere-se que os programas de identificação e desenvolvimento do talento devem promover precocemente estas características psicológicas para otimizar o desenvolvimento e desempenho dos atletas.

Serviço Psicopedagógico para Atletas de Competição (SPAC)

Após todas as reflexões expostas anteriormente, apresenta-se como pertinente efetuar uma proposta de Serviço Psicopedagógico para atletas em contexto de formação desportiva nas modalidades (Futebol, Basquetebol, Andebol, Hóquei em Patins e Natação).

O SPAC apresenta como objetivo principal a implementação de programas de estimulação orientados que apoiem as necessidades específicas dos atletas talentosos.

Como objetivos secundários, apresenta-se como pertinente, apoiar performers para se desenvolverem como performers excecionais e treinar a performance desportiva, conseguindo assim atingir as altas habilidades.

Assim, propõe-se a criação de um serviço de caráter preventivo, remediativo e promocional, tendo como bases diferentes áreas da Psicologia, nomeadamente, a Psicologia clínica, a Psicologia da educação, a Psicologia do desenvolvimento, a Psicologia da cognição, a Psicologia das emoções e a Psicologia vocacional.

Do mesmo modo, apresenta-se como pertinente trabalhar com os atletas, pais e treinadores, permitindo o desenvolvimento de relações paritárias entre os intervenientes.

Por sua vez, o SPAC, em fase de implementação, integrará as estratégias da avaliação Psicológica e do treino de variáveis cognitivas promotoras de excelência e altas habilidades.

Com efeito, tem como propósito nuclear promover a capacidade de tomar decisões e de processar informações, o trabalho do conhecimento declarativo e procedimental, o pensamento divergente exploratório e pensamento convergente

integrativo, a internalização e externalização da responsabilidade e estratégias de desenvolvimento vocacional.

Quer-se com isto dizer que, pretendemos desenvolver elevados níveis de motivação, comprometimento, concentração, autoconfiança, criatividade, volição, agentividade pessoal e assertividade. Potenciando o recurso a estratégias adaptativas, tal como, coping, autorregulação, formulação de objetivos e visualização mental.

Instrumentos de Avaliação Psicológica

Com a proposta do SPAC propõe-se que os instrumentos de avaliação psicológica a rentabilizar no serviço sejam a escala de Ansiedade no Desporto (EAD), a Escala de Avaliação da Ansiedade-2 (EAA-2), o Brief COPE, a Escala de Avaliação Cognitiva da Competição (EACC), o Inventário de Emoções no Desporto V-2 (IED-V2), a EPOC, o MAI, o PANAS, a BPR, o Q-Sort e o *Social Competence Nomination Form* (SCNF).

A escala de Ansiedade no Desporto (Cruz, & Viana, 1993; Dias, Cruz, & Fonseca, 2009), permite distinguir o traço de ansiedade cognitiva, do traço de ansiedade somática. O presente inventário possibilita medir diferenças individuais no traço de ansiedade somática e em duas dimensões do traço de ansiedade cognitiva, preocupação e perturbação da concentração. No final da aplicação do instrumento é possível obter um *score* total do traço de ansiedade competitiva, através do somatório dos *scores* obtidos nas três subescalas.

Por sua vez, a escala de Avaliação da Ansiedade-2 (Cox, Russel, & Robb, 1998, 1999; Cox, Robb, & Russell, 2000), permite avaliar o estado de ansiedade pré-

competitiva existente nos atletas e distingue as componentes cognitiva, somática e autoconfiança.

O *Brief COPE* (Dias, Cruz e Fonseca, 2009) avalia o modo como o atleta reage a situações stressantes. Este instrumento é constituído por 14 subescalas, autodistração, *coping* ativo, negação, uso de substâncias, apoio emocional, apoio instrumental, desinvestimento comportamental, ventilação, reavaliação, planeamento, humor, aceitação, religião e auto-culpabilização.

A escala de Avaliação Cognitiva da Competição (Cruz, 1996) avalia o estilo geral de avaliação cognitiva primária, ou seja, avalia na perspetiva de cada atleta, o que os leva a interpretar uma situação como uma ameaça ou como um desafio.

O inventário de Emoções no Desporto (Cruz, 2003) permite avaliar as emoções pré-competitivas dos atletas. Avalia até que ponto os atletas, no momento da aplicação do instrumento, estão a experienciar as 8 emoções que Lazarus (2000) considerou relevantes no contexto desportivo, nomeadamente, irritação/raiva; ansiedade; vergonha; culpa; esperança; alívio; felicidade/alegria; orgulho; frustração; e susto/medo.

Importa ainda referir que aos questionários pré-competitivos importa acrescentar dois itens, numa escala de 1 (= muito fácil) a 7 (= muito difícil), que irão pretender avaliar, como modo de controlo, a dificuldade e a importância percebidas pelo atleta sobre o jogo que se aproxima.

A EPoC (Almeida, Coimbra, Costa-Lobo & Yamin, 2015) é uma bateria de testes que permite avaliar o potencial criativo em crianças e jovens em idades escolares e obter um perfil do potencial criativo, através da combinação de uma abordagem à criatividade por domínio e de uma forma de pensamento. Neste instrumento o potencial criativo é

entendido como sendo específico ao domínio e não geral. A EPoC tem revelado ser um instrumento de diagnóstico competente, quer na identificação do potencial criativo, como no controlo do seu desenvolvimento, através da utilização de pré-testes e pós-testes, em programas educacionais idealizados para a evolução da criatividade.

O *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) de Schraw e Dennison (1994) avalia duas dimensões metacognitivas de natureza geral nos adolescentes e adultos, o conhecimento da cognição e a regulação da cognição. O MAI constitui-se como um instrumento que avalia a metacognição no global e avalia a metacognição nas suas dimensões principais, o que permite apoiar a investigação relativamente ao rendimento em processos de aprendizagem e formação na população adulta e de adolescentes.

A *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) de Watson, Clark e Tellegen (1988) é uma medida de avaliação da dimensão afetiva do bem-estar subjetivo, responsável pela medição das emoções positivas e negativas. Esta escala é constituída por 10 adjetivos representativos de emoções positivas e 10 adjetivos representativos de emoções negativas.

A Bateria de Provas de Raciocínio (Almeida, 2003) tem subjacente a possibilidade de efetuar uma avaliação simultânea e conciliatória dos aspetos cognitivos mais ligados ao fator geral de inteligência ou fator g (Spearman, 1927) e uma avaliação de outros aspetos mais associados às aptidões específicas (Guilford, 1967; Thurstone, 1938). Deste modo, avalia capacidades de apreensão e aplicação de relações (raciocínio), no entanto, toma em linha de conta, a especificidade dos contextos ou conteúdos a que se podem aplicar tais habilidades. Esta convergência na avaliação

entre operação cognitiva e conteúdos das tarefas tem justificado um uso considerável desta bateria em populações escolares portuguesas sobretudo na análise das dificuldades de aprendizagem e nas atividades de orientação vocacional (Almeida, 1985; Almeida, Antunes, Martins, & Primi, 1997; Almeida & Primi, 2004).

O método Q-Sort (Waters & Deane, 1985) constitui-se como um excelente instrumento na avaliação de estratégias volitivas, evidenciando potencialidades na avaliação e intervenção psicoeducacional. Com efeito, a aplicação do método Q-Sort apresenta inúmeras vantagens, tais como, a tomada de consciência por parte dos indivíduos relativamente aos seus comportamentos, pensamentos e escolhas, uma boa validade do processo de avaliação e um caráter dinâmico e atrativo, quando aplicado a crianças e jovens.

O *Social Competence Nomination Form* (Ford, 1982) foi construído com o objetivo de cada situação social hipotética referida proporcionar referências comportamentais e contextuais específicas e detalhadas, podendo recorrer a perceções de pares, de professores e do próprio, a respeito da competência situacional do indivíduo. O instrumento é composto por seis situações sociais hipotéticas que requerem uma grande variedade de *skills* comportamentais e cognitivas. Assim, é considerado um dos testes de avaliação mais fiáveis e válidos no âmbito das competências sociais com populações de adolescentes (Ford, 1982; Ford & Tisak, 1983) e de adultos (Barnes & Sternberg, 1989).

Voltemos agora a atenção para a aplicação dos instrumentos de avaliação psicológica ser realizada em momentos distintos, nomeadamente, meses antes dos jogos e nos dias dos jogos.

Nos meses antes dos jogos, propõe-se que sejam administrados instrumentos que avaliam medidas tipo traço, tais como o *Brief COPE*, a escala de Ansiedade no Desporto e a escala de Avaliação Cognitiva da Competição.

Por outro lado, nos dias dos jogos, propõe-se que sejam administrados instrumentos que avaliam medidas tipo estado. Quer-se com isto dizer que anteriormente aos jogos, deverão ser administrados a escala de Avaliação da Ansiedade-2 e a escala de Avaliação Cognitiva da Competição e, posteriormente aos jogos, o inventário de Emoções no Desporto.

Modelos orientadores do Serviço Psicopedagógico para Atletas de Competição (SPAC)

Apresenta-se como pertinente seguir como modelos orientadores do Serviço Psicopedagógico para Atletas de Competição (SPAC), a abordagem cognitivo-comportamental (Meichenbaum, 1986) e o modelo da “Experiência em Desenvolvimento”.

Relativamente à abordagem cognitivo-comportamental (Meichenbaum, 1986), esta tem por base dois pressupostos definidos, nomeadamente, o facto das cognições influenciarem o comportamento do indivíduo e, desta forma, poderem ser utilizadas as alterações no comportamento para promover mudanças cognitivas; e o facto das componentes cognição e comportamento poderem ser utilizadas para provocar a mudança (Dobson & Block, 1988).

Por sua vez, no modelo da “experiência em desenvolvimento”, o conceito de competência qualifica os comportamentos em termos de relevância e de eficácia comportamental. Assim

sendo, um comportamento socialmente inteligente engloba processos psicológicos, que se referem aos processos motivacionais (crenças relativas às próprias capacidades e à expressividade emocional) e aos processos relacionados com as capacidades e processos contextuais. Na conjugação de todos estes processos é possível assumir o modelo da “experiência em desenvolvimento” (Sternberg & Grigorenko, 2003) como uma importante ferramenta para a aquisição de competências mediante uma prática deliberada.

Estamos agora em condições de referir quais as principais técnicas que serão implementadas com vista ao treino das variáveis cognitivas promotoras de excelência e de altas habilidades. Propõe-se que seja implementado o programa de enriquecimento em domínios da aptidão, interesse e socialização, tendo por base o modelo de enriquecimento escolar (Renzulli, 1986, 1994) e a Técnica de Autoafirmação D.E.C.C (Bower, 1976).

DISCUSSÃO

Na Psicologia, apesar de existir um grande interesse em torno do estudo e explicação da excelência, ainda não existe uma teoria unificadora e compreensiva. Não existem garantias de uma criança com altas habilidades chegar a ser um adulto eminente. No entanto, características como a elevada criatividade, a iniciativa para agir, assumir riscos e o rompimento para com as convenções são imprescindíveis na consumação e manutenção do rendimento superior e da excelência na vida adulta (Araújo, Cruz, & Almeida, 2007; Castro, Almeida, & Cruz, 2008; Monteiro, Castro, Almeida, & Cruz, 2009).

Apesar de não existir um satisfatório consenso sobre quais os fatores determinantes da excelência, estão reunidas as condições necessárias para implementar um Serviço Psicopedagógico que se pretende promotor das altas habilidades e da excelência nos atletas de competição.

Como sugestão, futuramente é importante fazer o acompanhamento longitudinal dos atletas através do Serviço Psicopedagógico para Atletas de Competição (SPAC).

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (1985). Os testes de raciocínio diferencial em orientação vocacional. *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: APLP.
- Almeida, L. S. (2003). Psicologia escolar em Portugal. In S. N. Neves (Ed.), *Psicologia em Portugal* (pp.13-44). Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, L. S., & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L. S. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Eds.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 4353). Braga: ANEIS.
- Almeida, L. S., & Primi, R. (2004). Perfis de capacidades cognitivas na Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 135-144.
- Almeida, L. S., Antunes, A. M., Martins, T. B., & Primi, R. (1997). Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5): Estudo de validação em contexto escolar. In *Actas do III Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 355-365). Corunha: Universidade da Corunha.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(2), 197-221.
- Barnes, M. L., & Sternberg, R. J. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*, 13(3), 263-287.
- Bower, G. H. (1976). Experiments on story understanding and recall. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 28(4), 511-534.
- Candeias, A. M., & Almeida, L. S. (2000). Contributos da inteligência social ao estudo da inteligência e da sobredotação. *Revista Sobredotação*, 1(2), 129-146.
- Castro, M., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2008). Excelência no ensino superior: Variáveis pessoais e contextuais. *Revista Sobredotação*, 9, 107-117.
- Clark, B. (1998). Otimização do aprendizado: Identificação, planeamento e recursos para jovens superdotados e talentosos. *Anais do Congresso Internacional sobre Superdotação*. Brasília: Ministério da Educação.
- Cruz, J. F. (1996). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva*. Braga: Edições do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- De Groot, A. D. (1978). *Thought and choice in chess* (2ª ed.). The Hague: Mouton Publishers.
- Dobson, K. S. & Block, L. (1988). Historical and philosophical bases of cognitive therapies. In K. S. Dobson (Org.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. New York: Guilford.
- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in expertise research: A commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 233-241.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American psychologist*, 49(8),

725.

Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.

Ericsson, K. A., & Ward, P. (2007). Capturing the naturally occurring superior performance of experts in the laboratory: Toward a science of expert and exceptional performance. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 346-350.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.

Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18(3), 323.

Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 196.

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

Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93-118.

Gallagher, J. J. (1979). Issues in education for the gifted. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and the talented: Their education and development*. Chicago: University of Chicago Press.

Gould, D., Diefenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological characteristic and their development in Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 172-204.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Guisande, M. A., Almeida, L. S., Páramo, M. F., & Ponte, F. (2005). Estilos cognitivos y superdotación: Implicaciones en la identificación y en la educación. *Sobredotação*, 6, 281-292.

Hanin, Y. L. (2000). Introduction: An individualized approach to emotion in sport. In Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 9-12). Champaign, IL: Human Kinetics.

Jones, G. D., Hanton, S., & Connaughton, D. (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 205-218.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55(1), 137.

Meichenbaum, D. (1986). Cognitive behavior modification. *Helping people change: A textbook of methods*, 346-380.

Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L., & Cruz, J. F. A. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 1 (27), 79-87.

Pensgaard, A. M., & Duda, J. L. (2003). Sidney 2000: The interplay between emotions, coping, and the performance of Olympic level athletes. *The Sport Psychologist*, 17, 253-267.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180.

- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into practice*, 44(2), 80-89.
- Ruiz, L., Sánchez, M., Durán, J., & Jiménez, C. (2006). Los expertos en el deporte: Su estudio y análisis desde una perspectiva psicológica. *Anales de Psicología*, 22, 132-142.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*. London: Macmillan and Company.
- Sternberg, R. J. (1998). Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science*, 26, 127-140.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 359-375.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12, 159-179.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). *The psychology of abilities, competencies, and expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3-54.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: The University of Chicago press.
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education and work. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). Oxford: Pergamon.
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2005). Creativity and Occupational Accomplishments Among Intellectually Precocious Youths: An Age 13 to Age 33 Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 484.
- Waters, E., & Deane, K. E. (1985). *Attachment behavior Q-set*. Chicago: University of Chicago Press.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Williams, J. M., & Krane, V. (2001). Psychological characteristics of peak performance. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed., pp. 137-147). Mountain View, CA: Mayfield.
- Williams, A. M., & Ericsson, K. A. (2005). Perceptual-cognitive expertise in sport: Some considerations when applying the expert performance approach. *Human movement science*, 24(3), 283-307.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159-169.

Rendimento Académico Elevado no Ensino Superior: Estudo de Caraterização dos Alunos de Mérito

Maria Luz Lourenço* y Ana P. Antunes**

*Universidade da Madeira, luzlourenco16@hotmail.com

**Universidade da Madeira, aantunes@uma.pt

RESUMO

Este estudo procura contribuir para um maior conhecimento das características associadas ao desempenho académico excelente através da caraterização de um grupo de alunos do ensino superior, que concluiu a licenciatura com média igual/superior a 13,5 valores. Participaram 40 alunos (22 homens e 18 mulheres), com idades entre 21 e 47 anos, de uma universidade pública portuguesa, de cursos de 3 áreas do conhecimento (Artes e Humanidades; Ciências da Saúde e Sociais; Ciências Económicas e Tecnologias). Aplicaram-se as Matrizes Progressivas de Raven, o Inventário de Personalidade NEO PI-R e o Inventário de Características Psicológicas Associadas ao Desempenho Académico. Os resultados revelam-se, para os alunos com rendimento académico mais elevado, na generalidade, mais elevados, em termos de inteligência geral, nos níveis de Conscienciosidade e Abertura à experiência, e nas dimensões Cognitivo-criativa, Motivação e Estratégias de aprendizagem, Persistência, Interação Social e Interesse Cultural. Estes dados são discutidos e apontam-se linhas para estudos futuros.

Palavras Chave: *Mérito académico, características psicológicas, traços de personalidade, inteligência geral, ensino superior.*

High Academic Performance in Higher Education: Characterization Study of Honor Students

This study aims to contribute to a better knowledge of the characteristics associated to excellent academic performance through the characterization of a group of higher education students, who completed a degree with an average classification of 13,5 values. A sample of 40 students (22 men and 18 women), aged between 21 and 47 years old, with a degree in one of three areas of knowledge (Arts and Humanities, Health Sciences and Social Sciences, Economics and Technology) completed in a Portuguese public university participated in this study. Raven's Progressive Matrices, NEO PI-R Personality Inventory and the Inventory of Psychological Characteristics Associated with Academic Performance were applied. The results show, for students with higher academic achievement, generally higher levels of general intelligence, Conscientiousness, Openness to experience, Cognitive-Creative, Motivation and Learning strategies, Persistence, Social Interaction and Cultural Interest. These results are discussed and lines are drawn for future studies.

Key-words: *Academic merit, psychological characteristics, personality traits, general intelligence, higher education.*

A mudança de paradigma nas ciências psicológicas alertou para o caráter urgente do estudo científico das experiências positivas, condições e processos que influenciam o funcionamento ótimo das pessoas, grupos e instituições (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

No contexto acadêmico, à investigação sobre os casos problemáticos de insucesso e abandono escolar acrescentou-se a necessidade de estudar os casos de mérito ou excelência, através da caracterização dos alunos mais capazes e identificação de fatores associados a essa capacidade de desempenho superior (Monteiro, Almeida, & Vasconcelos, 2009).

De acordo com alguns especialistas (e.g., Shavinina, 2009), o interesse e investimento nos indivíduos mais capazes, como é o caso dos alunos de mérito, poderá refletir-se diretamente no nível de inovação da sociedade e, conseqüentemente, na sua prosperidade econômica, pois os indivíduos mais capazes são maioritariamente responsáveis pelas conquistas de um país.

Em Portugal, o aproveitamento acadêmico excecional no ensino superior é reconhecido e incentivado através de bolsas ou prémios de mérito, atribuídos com base no Despacho n.º 13531/2009, de 9 de junho, porém o grupo dos alunos de mérito tem ficado um pouco descurado no sistema educativo português, sobretudo ao nível universitário (Antunes & Morais, 2015).

Por essa razão, ainda pouco se sabe sobre estes estudantes, que aparentam ser mais capazes, avançados, entusiastas e experientes do que os colegas (Achterberg, 2005). Apesar de não constituírem um grupo homogêneo, são percebidos como mais inteligentes, capazes de alcançar classificações elevadas, com amplo potencial de realização e intrinsecamente motivados

(Wolfensberger, 2004). Assume-se que possuem um grande potencial para se destacar em termos profissionais no futuro, mas não é claro em que medida o seu potencial difere do potencial dos restantes alunos (Scager et al., 2012).

Recentemente, alguns estudos apontam para uma conjugação de fatores pessoais e contextuais na explicação do mérito acadêmico (Monteiro, 2012), uma associação positiva entre o desempenho acadêmico e características de personalidade (e.g., Cuadra-Peralta, Veloso-Besio, Marambio-Guzmán, & Henríquez, 2015) e uma diferenciação dos alunos de mérito comparativamente aos colegas nos fatores associados à cognição e criatividade, motivação e estratégias de aprendizagem, persistência, procura de excelência e interesse cultural (Antunes, Morais, & Martins, 2015).

Posto isto, e considerando as diretrizes para uma educação inclusiva e promotora da excelência torna-se pertinente mais investigação, pelo que o estudo que a seguir se descreve teve como objetivo a identificação de características comuns ao desempenho acadêmico de mérito que talvez permitam refletir sobre a necessidade de intervenção dirigida a estes alunos.

MÉTODO

Este estudo quantitativo foi realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado e seguiu uma metodologia descritiva e correlacional, tendo por base a questão geral de investigação: que características psicológicas apresentam os alunos do ensino superior com rendimento acadêmico mais elevado? Mais especificamente, que características cognitivas, de personalidade e psicológicas associadas ao desempenho se destacam nestes alunos universitários? Será que existe alguma

relação entre as características cognitivas, de personalidade e psicológicas destes alunos? Quais destas variáveis explicam melhor a excelência académica, as cognitivas, as de personalidade ou as psicológicas associadas ao desempenho? E será que existe diferenciação nos resultados das provas em função da área do conhecimento, género ou desempenho académico?

Participantes

A seleção dos participantes teve como critério o rendimento académico, mais especificamente a conclusão de uma licenciatura (1º ciclo) no ano letivo 2014/2015 com uma média final igual ou

superior a 13,5 valores numa universidade pública portuguesa.

A amostra envolveu 40 sujeitos (22 mulheres e 18 homens) com idades compreendidas entre os 21 e os 47 anos ($M=26.90$, $DP=6.87$) e de três áreas do conhecimento (Artes e Humanidades, Ciências da Saúde e Sociais e Ciências Económicas e Tecnologias). A maioria dos participantes usufruiu de estatuto normal ao longo da licenciatura (70%), terminou o curso com uma média arredondada de 15 valores (45%), obteve nível A na Escala Europeia de Comparabilidade de Classificações (57.5%) e encontrava-se a trabalhar (45%) à data da recolha dos dados, conforme se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1. *Caraterização da amostra*

	Frequência	%
Género		
Feminino	22	55.0
Masculino	18	45.0
Área do conhecimento		
Artes e Humanidades	12	30.0
Ciências da Saúde e Sociais	16	40.0
Ciências Económicas e Tecnologias	12	30.0
Estatuto de aluno durante a licenciatura		
Normal	30	75.0
Trabalhador-Estudante	8	20.0
Tempo parcial	1	2.5
Mãe-estudante	1	2.5
Média de conclusão da licenciatura (arredondamento às unidades)		
14	14	35.0
15	18	45.0
16	5	12.5
17	3	7.5
Nível na Escala Europeia de Comparabilidade de Classificações		
A	23	57.5
B ou C	17	42.5
Situação profissional atual		
Estuda	15	37.5
Trabalha	18	45.0
Estuda e trabalha	5	12.5
Desempregado	2	5.0

Instrumentos

O potencial cognitivo (inteligência geral) foi avaliado através das Matrizes Progressivas de Raven - SPM (Raven, Court, & Raven, 2001). Trata-se de um teste com 60 itens, figuras geométricas abstratas incompletas a preto e branco (matriz), em que a tarefa requerida ao sujeito consiste na seleção da opção, dentro de 6 ou 8 alternativas, que permite completar a figura.

As características de personalidade foram avaliadas através do Inventário NEO PI-R (Costa & McCrae, 1992; adaptado por Lima & Simões, 2000), um questionário com 240 itens que fornece uma medida dos cinco grandes traços de personalidade (i.e., Neuroticismo, Extroversão, Abertura à Experiência, Amabilidade e Conscienciosidade) e trinta facetas mais específicas. Os itens referem-se a comportamentos ou padrões de resposta típicos que o respondente deve classificar, através de uma escala Likert, escolhendo uma de entre cinco alternativas (i.e., discordo fortemente, discordo, neutro, concordo ou concordo fortemente).

As características psicológicas foram avaliadas através do Inventário de Características Psicológicas Associadas ao Desempenho Académico - ICPADA (Antunes et al., 2015), um questionário de autorrelato com 54 itens que permite avaliar a autopercepção do sujeito sobre seis dimensões psicológicas associadas ao elevado desempenho académico: Cognitiva-criativa, Motivação e Estratégias de Aprendizagem, Persistência, Interação Social, Procura de Excelência e Interesse Cultural. Os itens referem-se a comportamentos ou padrões de resposta típicos que o respondente deve classificar através de uma escala Likert de 1 (i.e., nada verdadeiro para mim) a 7 (i.e.,

muito verdadeiro para mim), pensando na forma como habitualmente se comporta.

Procedimentos

Para a presente investigação foi solicitada autorização prévia à reitoria da universidade onde foi recolhida a amostra. Após a autorização contactou-se os serviços académicos e averiguou-se que 232 sujeitos preenchiam o critério estabelecido, mas alguns não autorizavam a divulgação dos seus contactos pessoais, pelo que fomos autorizados a estabelecer contacto direto com apenas 85 alunos. Destes 85 sujeitos, 17 não tinham possibilidade de deslocar-se para participar no estudo, 18 não demonstraram interesse ou disponibilidade para participar e 10 não atenderam as chamadas, de modo que se apurou uma amostra de 40 sujeitos. Uma vez agendada a recolha dos dados, a aplicação das provas decorreu mediante consentimento informado em pequenos grupos e em alguns casos individualmente, consoante a disponibilidade dos participantes. Posteriormente, teve lugar a cotação das provas e, por último, a análise e tratamento estatístico dos dados no programa *IBM SPSS Statistics, versão 23.0 para Windows*.

RESULTADOS

Em termos cognitivos, estes sujeitos posicionaram-se nos percentis 25, 50, 75, 90 e 95, como se apresenta na Tabela 2, destacando-se os resultados da maioria acima do percentil 75, a que corresponde a designação “capacidade intelectual claramente acima da média” (Grau II).

Tabela 2. *Resultados nas Matrizes de Raven*

	Percentil	N	%	Grau Intelectual
Matrizes de Raven	25	1	2.5	IV
	50	4	10.0	III
	75	11	27.5	II
	90	13	32.5	II
	95	11	27.5	I

Nota: Grau I - Capacidade intelectual superior; Grau II – Capacidade intelectual claramente acima da média; Grau III – Capacidade intelectual média; Grau IV – Capacidade intelectual claramente abaixo da média.

Na personalidade, conforme a Tabela 3, o domínio de maior destaque foi a Abertura à experiência (percentil 80), que indica maior diversidade de interesses, curiosidade intelectual, criatividade e originalidade. Além deste, notou-se valores elevados de Conscienciosidade (percentil 60) que sugerem indivíduos mais organizados, trabalhadores, autodisciplinados, ambiciosos e perseverantes. Ainda, evidenciou-se a Extroversão (percentil 60) que reflete sobre a quantidade e intensidade das interações sociais.

Quanto às facetas de personalidade, o grupo percebeu-se como intelectualmente mais curioso (Ideias), tolerante (Valores), alegre (Emoções Positivas), capaz (Competência), imaginativo (Fantasia), empático (Sentimentos), diligente (Esforço de realização) e assertivo (Assertividade). No entanto, este grupo também se evidenciou como mais impulsivo (Impulsividade), embaraçável (Autoconsciência), desconfiado das intenções dos outros (Confiança) e extremamente espontâneo (Deliberação).

Tabela 3. Pontuação nos domínios e facetas do NEO PI-R

	M (DP)	Min-Max	Percentil
Neuroticismo	89.80 (21.67)	54-136	50
Ansiedade	18.60 (5.30)	10-31	50
Hostilidade	13.78 (4.30)	5-22	40
Depressão	14.25 (6.52)	4-29	30
Autoconsciência	17.30 (3.50)	10-24	60
Impulsividade	15.30 (4.80)	4-24	60
Vulnerabilidade	10.58 (4.28)	1-22	40
Extroversão	109.55 (23.48)	54-156	60
Acolhimento caloroso	21.30 (4.52)	4-28	40
Gregariedade	14.85 (6.71)	2-28	30
Assertividade	16.30 (4.29)	5-23	60
Atividade	16.75 (3.99)	8-24	50
Procura de excitação	17.98 (4.27)	9-26	50
Emoções positivas	22.38 (6.15)	6-32	80
Abertura à Experiência	121.80 (16.70)	88-166	80
Fantasia	20.22 (4.83)	12-30	75
Estética	20.35 (4.28)	11-28	50
Sentimentos	21.30 (3.53)	13-28	70
Ações	17.22 (3.75)	10-28	50
Ideias	21.75 (4.64)	11-31	80
Valores	20.95 (3.62)	15-32	80
Amabilidade	120.25 (13.78)	86-145	40
Confiança	16.00 (5.07)	4-22	20
Retidão	20.10 (3.61)	12-28	50
Altruísmo	22.62 (3.51)	15-28	50
Complacência	19.40 (4.38)	6-27	40
Modéstia	21.00 (3.33)	15-31	50
Sensibilidade	21.13 (3.04)	14-27	40
Conscienciosidade	132.10 (17.65)	100-168	60
Competência	22.75 (3.04)	16-31	75
Ordem	20.85 (5.05)	11-30	50
Obediência ao dever	24.93 (2.97)	19-32	50
Esforço de realização	22.43 (4.08)	16-30	60
Autodisciplina	20.95 (5.07)	9-30	50
Deliberação	20.20 (4.04)	10-28	2

Quanto às características psicológicas, o grupo evidenciou uma percepção mais elevada de Motivação e Estratégias de Aprendizagem e mais baixa de Procura de excelência, conforme se pode constatar pela análise da Tabela 4.

Tabela 4. *Pontuações nas características psicológicas associadas ao desempenho académico*

	M (DP)	Min - Máx
Cognitivo-criativo	5.00 (.59)	4 - 6
Motivação e Estratégias de Aprendizagem	6.01 (.53)	4 - 7
Persistência	5.64 (.80)	4 - 7
Interação Social	5.20 (.95)	2 - 7
Procura de Excelência	3.98 (1.44)	1 - 7
Interesse Cultural	4.11 (1.19)	1 - 7

Quanto à relação entre as variáveis em estudo, de acordo com a Tabela 5, observou-se correlação entre algumas das características psicológicas (ICPADA) e alguns domínios da personalidade, o potencial cognitivo não se associou a outras variáveis, a média de conclusão está correlacionada somente com a Conscienciosidade e o nível na Escala de Comparabilidade surge associado apenas à Persistência.

Tabela 5. *Correlações entre as variáveis*

	Média	Escala	CC	ME	P	IS	PE	IC	N	E	O	A	C	MPR
Média	1	.70**	.23	.04	.28	.18	-.02	.12	-.17	.12	.08	.15	.48**	.10
Escala		1	.19	.12	.33*	.25	-.18	.19	-.14	.17	-.04	.14	.24	.06
CC			1	.58**	.41**	.34*	.25	.48**	-.14	.31	.49**	.05	.33*	-.14
ME				1	.45**	.11	.36*	.47**	.13	.10	.45**	-.11	.30	.00
P					1	.51**	.05	.18	-.30	.32*	.09	.22	.59**	-.12
IS						1	-.14	.34*	-.47**	.61**	.31	.21	.42**	-.24
PE							1	.24	.14	.10	.15	.23	.04	.07
IC								1	.08	.30	.50**	-.05	.24	-.26
N									1	-.62**	-.17	-.35*	-.38*	-.15
E										1	.38*	.17	.32*	.00
O											1	.17	.18	.00
A												1	.20	.15
C													1	.05
MPR														1

Nota: Média = Média conclusão licenciatura; Escala = Nível na Escala europeia de comparabilidade de classificações; CC = Cognitivo-criativo; ME = Motivação e estratégias de aprendizagem; P = Persistência; IS = Interação social; PE = Procura de excelência; IC = Interesse cultural; N = Neuroticismo; E = Extroversão; O = Abertura à experiência; A = Amabilidade; C = Conscienciosidade; MPR = Matrizes Progressivas de Raven; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$.

As diferenças em função da área e Tecnologias apresentaram pontuações de conhecimento, consoante a Tabela 6, significativamente superiores aos das centraram-se apenas no potencial cognitivo, Ciências da Saúde e Sociais e aos das Artes e pois os alunos de Ciências Económicas Humanidades.

Tabela 6. *Diferenças significativas em função da área do conhecimento*

	Artes e Humanidades	Ciências da Saúde e Sociais	Ciências Económicas e Tecnologias	Kruskal-Wallis		Post-hoc
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	$\chi^2 (2)$	p	Teste de Dunn
N						
Raven	52.50 (3.73)	53.06 (3.86)	56.50 (2.20)	9.62	.008	Ciências Económicas e Tecnologias > Artes e Humanidades, Ciências da Saúde e Sociais*

ota: * $p < 0.05$

Quanto às diferenças em função do rendimento académico, tanto quando se considerou a média de conclusão de licenciatura (ver Tabela 7) como quando se considerou o nível na Escala de Comparabilidade (ver Tabela 8) verificou-se diferenças significativas ao nível dos

resultados no Esforço de realização, nos Valores e na Persistência. No entanto, quando se considerou o desempenho como média de conclusão acresceram diferenças significativas nas facetas de personalidade Ações e Altruísmo.

Tabela 7. *Diferenças significativas em função da média de conclusão da licenciatura*

	Média 14	Média 15	Média 16	Média 17	Kruskal-Wallis		Post-hoc
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	$\chi^2 (3)$	p	Teste de Dunn
Valores	19.07 (2.23)	22.28 (4.31)	20.20 (2.17)	23.00 (2.65)	8.63	.035	14 < 15, 17*
Esforço de realização	19.93 (3.00)	23.17 (3.68)	23.60 (5.32)	27.67 (1.15)	10.89	.012	14 < 15, 17*
Persistência	5.23 (.91)	5.88 (.74)	5.60 (.31)	6.14 (.43)	8.94	.030	14 < 15, 17*
Ações	18.29 (2.02)	16.83 (4.73)	18.20 (2.49)	13.00 (2.65)	7.97	.047	17 < 16, 14*
Altruísmo	21.29 (3.47)	24.00 (3.09)	23.40 (3.13)	19.33 (3.79)	9.04	.029	15 > 14, 17*

Nota: * $p < 0.05$

No Esforço de realização, nos Valores e na Persistência, os alunos que concluíram o curso com média de 14 valores apresentaram pontuações significativamente inferiores aos que terminaram com média de 15 ou 17. Esta

diferenciação também foi observada ao nível da Escala de Comparabilidade, sendo que nas mesmas características os alunos de nível A apresentaram pontuações significativamente superiores aos alunos de nível B ou C.

Tabela 8. *Diferenças significativas em função do nível na Escala europeia de comparabilidade de classificações*

	Nível A	Nível B or C	Mann-Whitney		Post-hoc
	M (DP)	M (DP)	U	p	Teste de Dunn
Valores	22.17 (4.02)	19.29 (2.14)	103.00	.011	A > B ou C*
Esforço de realização	23.74 (4.04)	20.65 (3.52)	110.50	.020	A > B ou C*
Persistência	5.81 (.77)	5.41 (.81)	120.50	.040	A > B ou C*

Nota: * $p < 0.05$

Na faceta Ações, os alunos que terminaram o curso com média de 17 valores apresentaram pontuações significativamente inferiores aos que concluíram com média de 14 e 16, enquanto que no Altruísmo, os alunos que terminaram com média de 15 evidenciaram pontuações significativamente superiores aos que concluíram com média de 14 e 17.

DISCUSSÃO

O conjunto de resultados desta investigação, de modo geral, vai ao encontro da literatura que descreve os alunos excepcionais como intelectualmente mais capazes (Achterberg, 2005; Scager et al., 2012; Wolfensberger, 2004) ou com habilidades cognitivas (Gagné, 2004; Renzulli, 2005), mais abertos à experiência (Al-Naggar et al., 2015; Bidjerano & Dai, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Gray & Watson, 2002; Hakimi, Hejazi, & Lavasani, 2011; Komarraju, Karau, & Schmeck, 2009), conscienciosos (Al-Naggar et al., 2015; Al-Naim et al., 2016; Bidjerano & Dai, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a, 2003b; 2008; Cuadra-Peralta et al., 2015; Furnham, Chamorro-Premuzic, & McDougall, 2003; Gray & Watson, 2002; Guzmán, Calderón, Cassaretto, 2003; Hakimi et al., 2011; Komarraju et al., 2009; Monteiro, 2012), extrovertidos (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a), intelectualmente curiosos (Guzmán et al., 2003), competentes (Gray & Watson, 2002), esforçados (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b; Guzmán et al., 2003), motivados (Achterberg, 2005; Antunes et al., 2015; Komarraju et al., 2009; Scager et al., 2012; Wolfensberger, 2004), determinados e persistentes (Achterberg, 2005).

Por outro lado, neste grupo também se verificou mais Autoconsciência e Impulsividade e menos Deliberação e Procura de excelência, o que contrasta com os resultados de outros estudos (Antunes et al., 2015; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003b; Guzmán et al., 2003; Scager et al., 2012), mas que talvez possa ser explicado pelo critério de seleção da amostra (faixa de rendimento académico mais alargada) ou pelo facto da amostra não corresponder à totalidade dos sujeitos que preenchiem o critério para participar no estudo.

No que se refere à relação entre as variáveis em estudo, a ausência de correlação entre o potencial cognitivo e as restantes variáveis poderá dever-se à reduzida variabilidade dos resultados obtidos na Raven (Furnham et al., 2003), tendo em conta que foram na sua maioria acima do percentil 75.

Por outro lado, verificaram-se várias associações entre as características de personalidade e as características psicológicas avaliadas pelo ICPADA, que podem apontar para uma influência dos traços de personalidade na expressão de determinadas características psicológicas. Por exemplo, um maior nível Cognitivo-criativo parece estar associado a uma maior Abertura à experiência e a mais Conscienciosidade. Efetivamente, sendo esta característica psicológica referente aos processos mentais que ocasionam novas soluções, a sua associação com a Abertura à experiência era expectável pois trata-se de um domínio que diferencia indivíduos mais criativos. Em contrapartida, a investigação (Furnham, Zhang, & Chamorro-Premuzic, 2005; Soldz & Vaillant, 1999; Wolfradt & Pretz, 2001) tem revelado uma associação negativa entre a criatividade e a Conscienciosidade, que contrasta com esta correlação positiva, mas que poderá dever-se ao facto de a escala

Cognitivo-criativa do ICPADA incluir itens que avaliam características além do potencial criativo e que estão mais relacionadas com o domínio da Conscienciosidade, por exemplo a percepção de capacidade para realizar as tarefas com eficácia.

Quanto à excelência acadêmica, embora não fosse possível determinar a variável de maior peso na sua explicação, a associação do rendimento acadêmico com a Conscienciosidade tem sido encontrada por outros investigadores (Al-Naggar et al., 2015; Al-Naim et al., 2016; Bidjerano & Dai, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a, 2003b; 2008; Cuadra-Peralta et al., 2015; Furnham et al., 2003; Gray & Watson, 2002; Guzmán et al., 2003; Hakimi et al., 2011; Komarraju et al., 2009), sendo que vários estudos indicam que os alunos mais conscienciosos conseguem alcançar melhores resultados acadêmicos (Lima & Simões, 2000).

No que se refere à diferenciação no potencial cognitivo em função das áreas do conhecimento, realça-se que as Matrizes de Raven são utilizadas como exemplo dos testes não dependentes de conhecimentos específicos, pelo que a diferenciação dos alunos das Ciências Económicas e Tecnologias poderá ser um indicador de que estudantes com um maior potencial cognitivo façam opções vocacionais voltadas para as áreas científicas e tecnológicas.

Quanto à diferenciação em função do desempenho acadêmico, no caso do Esforço de realização as diferenças vão ao encontro de outros estudos (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003a; O'Connor & Paunonen, 2007) que indicam que os alunos com rendimento acadêmico elevado também têm níveis de realização mais elevados e forte motivação para os atingir. Por outro lado, a diferenciação nos Valores, uma faceta pertence ao domínio da abertura à

experiência e que é pouco referenciada como influente no desempenho acadêmico (Nofle & Robins, 2007), sugere que os alunos com rendimento acadêmico mais elevado possuem horizontes largos, são mais tolerantes, menos conformistas e têm mais abertura que os colegas.

Já a diferenciação ao nível da Persistência contrasta com os resultados de Scager e colaboradores (2012) que não verificaram diferenciação e com os resultados de Antunes e colaboradores (2015) que verificaram diferenciação, mas comparativamente a alunos com média inferior a 13 valores. Ainda assim, este resultado sugere que os alunos com desempenho mais elevado são mais esforçados, determinados e perseverantes, conforme a perspectiva do desempenho perito (Ericsson & Lehmann, 1996).

A diferenciação na faceta Ações sugere que os alunos com maior rendimento acadêmico preferem o familiar e seguem uma rotina rígida (Lima & Simões, 2000), mas também poderá ser indicador de que estão focados num conjunto de atividades do seu interesse, com as quais se ocupam, de maneira que não sentem tanta necessidade de procurar novas atividades.

Ainda, a diferenciação na faceta Altruísmo, indica que os alunos com média de 15 valores são mais altruístas do que os que alcançam rendimento superior e inferior, embora não haja diferenciação em relação aos de 16. Como o comportamento pró-social promove o desenvolvimento de redes sociais favoráveis à aprendizagem (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000) e é considerado um fator preditor do sucesso acadêmico (Inglés et al., 2009), esperava-se uma diferenciação dos alunos com média de 17 valores, no entanto tal não aconteceu talvez devido à reduzida dimensão deste grupo.

Considerações finais

Estes resultados contribuem para o aumento do conhecimento sobre os alunos de mérito e proporcionam condições à reflexão sobre a necessidade de intervenção dirigida aos mesmos, apesar da dimensão da amostra e possível desatualização das normas de alguns instrumentos.

Neste sentido, realça-se que apesar da heterogeneidade de perfis o grupo apresentou, na generalidade, um potencial cognitivo acima da média, elevados níveis de Abertura à experiência, Conscienciosidade e Extroversão, e níveis superiores nas escalas Cognitivo-criativa, Motivação e Estratégias de aprendizagem, Persistência, Interação social e Interesse cultural do ICPADA, o que poderá ser evidência de sobredotação, neste caso no domínio académico, podendo designar-se nesta fase de vida por talento académico. Porém, o sucesso profissional não corresponde de forma linear ao sucesso académico (Antunes & Morais, 2015), pelo que se acredita que o investimento neste grupo, através da disponibilização de serviços de orientação académica por profissionais qualificados (e.g., psicólogos educacionais), poderá contribuir para o estímulo da realização do seu potencial (Mascarenhas & Barca, 2012).

Deste modo, ao ponderar sobre as características da atualidade, que exigem ao sujeito tanto criatividade como o desenvolvimento de inovação (Caniëls & Rietzschel, 2013), julga-se importante que aos alunos de mérito seja facultado o acesso a programas ou cursos mais avançados para aquisição de competências transversais, valorizadas pelo mercado de trabalho (e.g., empreendedorismo, liderança). E, que no futuro lhes permitam implementar as suas ideias criativas nos diversos contextos,

alcançando o sucesso profissional e contribuindo para o aumento do nível de inovação social (Shavinina, 2013).

REFERÊNCIAS

Achterberg, C. (2005). What is an honors student? *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 6(1), 75-81. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nhcjournal/170>

Al-Naggar, R. A., Osman, M. T., Ismail, Z., Bobryshev, Y. V., Ali, M. S., & Menendez-Gonzalez, M. (2015). Relation between Type of Personality and Academic Performance among Malaysian Health Sciences Students. *International Archives of Medicine*, 8(182), 1-8. doi: 10.3823/1781

Al-Naim, A. F., Al-Rashed, A. S., Aleem, A. M., Khan, A. S., Ali, S. I., & Bogam, R. R. (2016). Personality traits and academic performance of medical students in Al-Ahsa, Saudi Arabia. *International Journal of Scientific Research*, 5(4). Disponível em <http://worldwidejournals.in/ojs/index.php/ijsr/article/view/2459>

Antunes, A. P., & Morais, M. F. (2015). Alunos excelentes, alunos promissores? A questão dos alunos de mérito académico no ensino superior. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 1(2), 3-23. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39131/1/talincrea.pdf>

Antunes, A. P., Morais, M. F., & Martins, F. (2015). Rendimiento académico elevado e características psicológicas associadas: Diferenciação dos alunos de mérito académico no ensino superior. In A. M. Araújo, A. A. Martins, A. F. Alves, A. O. Amaral, & L. S. Almeida (Eds.), *Atas do III Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 122-130). Braga: Universidade do Minho.

- Bidjerano, T., & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences, 17*(1), 69-81. doi:10.1016/j.lindif.2007.02.001
- Caniëls, M. C., & Rietzschel, E. F. (2013). A special issue of creativity and innovation management. Organizing creativity: *Creativity and innovation under constraints. Creativity and Innovation Management, 22*(1), 100-102. doi:10.1111/caim.12010
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*(4), 302-306. doi:10.1111/1467-9280.00260
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences, 44*(7), 1596-1603. doi:10.1016/j.paid.2008.01.003
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003a). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal studies of British university students. *Journal of Research in Personality, 37*, 319-338. doi:10.1016/S0092-6566(02)00578-0
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality, 17*(3), 237-250. doi: 10.1002/per.473
- Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Marambio-Guzmán, K., & Henríquez, C. T. (2015). Relación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interciencia, 40*(10), 690-695. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33941643007>
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology, 47*(1), 273-305. doi:10.1146/annurev.psych.47.1.273
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences, 14*(1), 47-64. doi:10.1016/j.lindif.2003.08.002
- Furnham, A., Zhang, J., & Chamorro-Premuzic, T. (2005). The relationship between psychometric and self-estimated intelligence, creativity, personality and academic achievement. *Imagination, Cognition and Personality, 25*(2), 119-145. doi: 10.2190/530V-3M9U-7UQ8-FMBG
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15*(2), 119-147. doi:10.1080/1359813042000314682
- Gray, E. K., & Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality, 70*(2), 177-206. doi: 10.1111/1467-6494.05002
- Guzmán, I. N., Calderón, A., & Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP, 21*(1), 119-143. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/993935.pdf>
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 836-845. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.312
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-

- Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101. Disponible en <http://revistas.um.es/analesps/article/download/71541/69031>
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52. doi:10.1016/j.lindif.2008.07.001
- Lima, M. P. & Simões, A. (2000). NEO PI-R, *Inventário de personalidade NEO revisto. Manual profissional*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Mascarenhas, S. & Barca, A. (2012). Descobrimos estudantes talentosos e superdotados no ensino superior brasileiro analisando efeitos dos hábitos de estudo sobre o rendimento académico. *AMazônica*, 10(3), 280-301. Disponible en <http://ieaa.ufam.edu.br/arquivos/files/Revistas/AMazonica/2012-3/15-2012-A-5-V-10-DescobrimosEstu.pdf>
- Monteiro, S. C. (2012). *Percursos de excelência académica no ensino superior: Estudo em alunos de Engenharia em Portugal* (Tese de Doutoramento). Disponible en <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/22925>
- Monteiro, S., Almeida, S. L., & Vasconcelos, R. M. (2009). O papel docente na formação de alunos de excelência na engenharia – dados de um estudo qualitativo na Universidade do Minho. *World Congress on Communication and Arts*. Abril 19 a 22, São Caetano do Sul, BRAZIL. Acedido a 24 de outubro de 2015, em: <https://repositorium-sdum.uminho.pt>.
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116-130. doi:10.1037/0022-3514.93.1.116
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 971-990. doi:10.1016/j.paid.2007.03.017
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (2001). *Raven: matrices progresivas: escalas Color (CPM), General (SPM), Superior (APM) – Manual (3ª edición)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Renzulli, J. S. (2005). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Keesen, F., Mainhard, M. T., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012). Do honors students have more potential for excellence in their professional lives? *High Educ*, 64, 19–39. doi:10.1007/s10734-011-9478-z
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037//003-066X.55.1.5
- Shavinina, L. V. (2009). On giftedness and economy: The impact of talented individuals on the global economy. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 925-944). New York, NY: Springer.
- Shavinina, L. V. (2013). How to develop innovators? Innovation education for the gifted1. *Gifted Education International*, 29(1), 54-68. Disponible en <http://www.basevillageforgifted.com/>

uploads/1/9/3/2/19327329/innovation_education_for_the_gifted.pdf

Soldz, S., & Vaillant, G. E. (1999). The Big Five personality traits and the life course: A 45-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 33(2), 208-232. Disponível em http://www.massgeneral.org/psychiatry/assets/published_papers/Soldz-1999.pdf

Wolfensberger, M. V.C. (2004). Qualities honours students look for in faculty and courses. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 5(2), 55-66. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nhcjournal/172>

Wolfradt, U., & Pretz, J. E. (2001). Individual differences in creativity: Personality, story writing, and hobbies. *European Journal of Personality*, 15(4), 297-310. doi: 10.1002/per.409

Expectativas de padres y madres de estudiantes sordos talentosos en artes visuales

José Guadalupe Maya Muñoz* y Gabriela López- Aymes**

*Maestro de la Unidad de Orientación al Público (UOP), del Departamento de Educación Especial del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM).
Privada 2, casa 4; Fraccionamiento Los soles. Jiutepec, Morelos. C.P. 62563
josemayam@gmail.com

**Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Privada del tanque No. 10, Col. Los Volcanes. Cuernavaca, Morelos C.P. 62350
gabila98@gmail.com

RESUMEN

Los alumnos doblemente excepcionales son aquellos que presentan aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, y al mismo tiempo presentan discapacidad o pertenecen a algún otro grupo vulnerable. Esta población ha sido escasamente estudiada en México. Estudiar esta población, así como sus familias, permitirá caracterizarlas y contribuir a su desarrollo integral. El objetivo de este trabajo es analizar las expectativas de madres y padres de estudiantes sordos, talentosos en las artes visuales, de dos Centros de Atención Múltiple del Estado de Morelos (México). Es un estudio cualitativo, de alcance exploratorio; participaron cinco madres y un padre de familia. Se aplicó un cuestionario sociodemográfico y se realizaron entrevistas semiestructuradas para explorar las expectativas de los participantes respecto a sus hijos en el ámbito educativo. Las expectativas reportadas no se corresponden al talento de sus hijos, sino a aspectos relacionados con las características y dificultades que como sordos enfrentan en lo escolar. Los participantes dan mayor peso al déficit sensorial que al talento de sus hijos.

Palabras clave: *Doble excepcionalidad, talento artístico, expectativas.*

Expectations of parents and mothers of deaf talented students in visual arts

Doubly exceptional students are those who present outstanding skills and/or specific talents, and at the same time have disabilities or belong to some other vulnerable group. This population has been scarcely studied in Mexico. Studying this population, as well as their families, will allow us to characterize them and to contribute in the integral development of their children. The objective of this work is to analyze the expectations of mothers and fathers of deaf students, talented in the visual arts, of two Multiple Care Centers in Morelos State (Mexico). It is a qualitative study, with exploratory scope; involved five mothers and one father. A sociodemographic questionnaire was applied and semi-structured interviews were conducted focused on the expectations of the participants regarding their children in

the educational field. The reported expectations are not related to the talent of their children, but to aspects related to the characteristics and difficulties that as deaf people face in school. Participants give greater weight to the sensory deficit than to the talent of their children.

Keywords: *Double exceptionality, artistic talent, expectations.*

La doble excepcionalidad

Los estudios en los que aparecen por primera vez el concepto de doble excepcionalidad se pueden ubicar entre las décadas de los setenta y ochenta (Bracamonte, 2010; Neihart, 2008). Se suele caracterizar a las personas con doble excepcionalidad como sujetos con alta capacidad intelectual que al mismo tiempo presentan problemas de aprendizaje y bajo rendimiento, trastorno por déficit de atención con hiperactividad o alguna discapacidad (Willard- Holt, 1999); también como sujetos con alto cociente intelectual (CI) y con problemas de aprendizaje, desordenes emocionales o dificultades físicas (Neihart, 2008); o sujetos con alta capacidad intelectual y con enfermedades discapacitantes, sujetos con alta creatividad y con una discapacidad motriz, sujetos con discapacidad múltiple y talentosos en las artes visuales (Dočkal y Kováč, 2004).

Karnes, Shaunessy y Bislan (2004) afirman que la doble excepcionalidad se puede manifestar en alumnos con aptitudes sobresalientes en las áreas intelectual, académica, artística y creativa, que al mismo tiempo presentan alguna discapacidad, incluyendo autismo, discapacidad motriz, auditiva, intelectual, visual, múltiple, retraso en el desarrollo, discapacidad emocional, lesión cerebral y/o problemas de aprendizaje. Estas autoras afirman que los estudiantes con aptitudes sobresalientes son escasamente detectados entre la población con alguna discapacidad.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) define a los alumnos con doble excepcionalidad como aquellos que presentan Aptitudes sobresalientes y/o Talentos Específicos (AS y/o TE) y al mismo tiempo “pertenecen a otro grupo vulnerable debido a una o varias características, como discapacidad, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, síndrome de Asperger, problemas de aprendizaje, trastornos de conducta, género, situación socioeconómica y preferencia sexual, entre otras” (SEP, 2011, p. 41). En este artículo se ha adoptado dicha definición, dado que permite incluir poblaciones a las que históricamente no se ha brindado atención.

Aunque esta condición afecta apenas al 1% de la población, es necesario brindarles la atención que requieren (Dočkal y Kováč, 2004). Al hacerlo, se respetan sus derechos humanos y se “ofrece a los alumnos una oportunidad de crecimiento personal y posibilidades para hacer frente con eficacia a una discapacidad” (Dočkal y Kováč, 2004, p. 142).

De acuerdo a Olenchak (1995, 2009, citado en Foley, Allmon, Sieck y Stinson, 2011), el autoconcepto de los alumnos sobresalientes con problemas de aprendizaje se fortalece cuando participan de programas de enriquecimiento, además de que su actitud hacia la escuela se modifica positivamente. Sabatino (2009) menciona que la atención educativa basada en la perspectiva de los talentos e intereses de los alumnos doblemente excepcionales resulta en resiliencia, autorrealización, desarrollo de una imagen positiva y una visión de lo que pueden llegar

¹ Se utilizará el genérico masculino para facilitar la lectura, pero nos referimos a personas de ambos sexos.

a ser. Foley et al. (2011) aseveran que los alumnos doblemente excepcionales necesitan tanto las actividades de enriquecimiento en sus áreas de interés como los servicios de remediación para sus dificultades. Asimismo, Neihart (2008) comenta que el énfasis debe ponerse en el desarrollo de los talentos de los niños mientras se atiende la discapacidad.

Según Sabatino (2009), la baja identificación y falta de atención a la población doblemente excepcional se origina en la postura que plantea que la atención educativa desde la perspectiva de los talentos debe esperar hasta que sus debilidades sean remediadas. Esta postura bloquea su desarrollo y daña su autoestima. Por su parte, Foley et al. (2011) aseveran que existe la idea errónea de que los programas para sobresalientes y/o talentosos y los servicios compensatorios son mutuamente excluyentes, idea que es perjudicial para la identificación tanto de las AS y/o TE como de la discapacidad.

La familia en el desarrollo integral de los hijos

Ackerman (1986) plantea que la familia es la unidad básica de desarrollo y experiencia, y al mismo tiempo de realización y fracaso, así como de salud y enfermedad. Según Aguirre (2000) y Segura (2007), la familia no se puede entender apartada de los contextos social, cultural, económico y físico en que se encuentra inmersa; la influencia de estos contextos la determinan.

Esta institución es de gran valía para el desarrollo de una personalidad equilibrada y adaptada al mundo social en los niños (López-Aymes, Acuña y Mercado, 2013); la familia debería ofrecer oportunidades que propicien el desarrollo de “habilidades y competencias personales y sociales que

permitan a sus miembros crecer con seguridad y autonomía, siendo capaces de relacionarse y de actuar satisfactoriamente en el ámbito social” (Sarto, 2001, p. 1).

Según Guevara, Ortega y Plancarte (2005; citados en Guevara y González, 2012), las expectativas de la familia repercutirán en los estilos de crianza, las características del ambiente social y físico que se ofrezca al hijo, las oportunidades educativas que le sean provistos a lo largo de su vida, así como en “la cantidad y tipo de interacciones directas que tenga ese niño y su familia” (p. 1032).

De la Torre (2007) asevera que “el contexto familiar es un medio formidable para la ampliación de talentos, pero en ocasiones también es capaz de disminuir la energía, de desubicar la iniciativa y de responder mediocrementemente” (p.86) a las necesidades que pueda presentar su hijo. Así, la familia puede imprimir marcas positivas o negativas en los infantes.

Por otra parte, Mercado y García (2010) plantean que la familia debe cubrir las necesidades psicoafectivas de las personas con discapacidad, y debe también ofrecer experiencias que propicien su desenvolvimiento en la sociedad.

En diversos estudios encontramos que las expectativas educativas que tienen los padres respecto a sus hijos con AS son generalmente altas; por ejemplo, tener un alto rendimiento académico abriría puertas para ingresar a universidades prestigiosas (Cho y Yoon, 2005), y esto redundaría, según ellos, en obtener lugares de preeminencia en la sociedad y asegurar niveles altos de vida (Cho y Yoon, 2005; López-Aymes, et al., 2013).

Por otra parte, los padres con un hijo que presenta discapacidad se crean expectativas acerca de sus hijos incluso antes de que éstos nazcan, como lo hace cualquier otro

padre (Silva, Velázquez, Luna y Garduño, 2010). Sin embargo, estas expectativas “se rompen ante la evidencia de la discapacidad o su posibilidad” (Sarto, 2001, p. 2). Las expectativas de estos padres se enfocan en buena parte al desarrollo de habilidades socioadaptativas que les permitan integrarse de manera paulatina a diferentes ámbitos sociales, incluyendo la escuela (Ortega, Garrido y Salguero, 2005; Silva et al., 2010; Wiley, Gustafson, y Rozniak, 2014). En un estudio realizado por Cruz y Cruz (2012) se documentó que algunos padres con hijos sordos esperaban que éstos ingresaran a una Universidad, lo que representaría el nivel más alto de expectativas entre padres de sujetos que presentan discapacidad.

Los estudios sobre cómo experimentan los padres la identificación de sus hijos con varias excepciones y sus expectativas son escasos; pero se puede afirmar, tal como lo sostienen Dare y Nowicki (2015), que dichas vivencias son únicas para cada familia, que los padres juegan un papel fundamental en la defensa de sus niños doblemente excepcionales, y que estos padres requieren apoyo profesional respecto a la atención de sus hijos.

Ahora bien, de acuerdo a Olszewski-Kubilius (2008), la familia juega un rol crítico en el proceso que lleva a un sujeto a determinar su futuro académico y laboral; juega un rol que puede ser positivo o negativo en el desarrollo de su talento.

Entre los aspectos familiares que pueden afectar el desarrollo del talento en un sujeto se encuentran: 1) Marginación social, económica y/o cultural, que restringe las oportunidades a grupos vulnerables, aunque se ha documentado que algunos sujetos logran sobreponerse a estas dificultades, y muestran altos niveles de desempeño (Sekowski y Siekanska, 2008); 2) Género,

que afecta las prácticas de crianza, incluyendo las expectativas parentales sobre el logro y la provisión de oportunidades para el desarrollo del talento; 3) Discapacidad, que establece en la familia procesos psicológicos que pueden entorpecer el desarrollo del talento: reducción de oportunidades, enfoque exclusivo en la discapacidad y la falta de reconocimiento del talento (Olszewski-Kubilius, 2008).

La sociedad determina qué se considera talento, cuáles producciones y contribuciones son calificadas como valiosas y, consecuentemente, cuáles serán potenciadas. Por lo que un sujeto sólo puede llegar a ser identificado como talentoso en áreas que valore una cultura específica, y a partir de ello se le brindarán oportunidades para continuar desarrollando esa área en particular (Castellanos, 2008; Clark y Zimmerman, 1992; Winner y Drake, 2013).

Con base en esta revisión de la literatura, se ha planteado como objetivo de este estudio describir las expectativas presentes y futuras que tienen padres y madres de estudiantes sordos talentosos en las artes visuales, en el ámbito educativo.

MÉTODO

Diseño

Se trata de un estudio cualitativo, predominantemente exploratorio. Se recogen testimonios, declaraciones y afirmaciones de la voz de los participantes.

Participantes

La muestra está conformada por cinco madres y un padre de estudiantes doblemente excepcionales identificados en los Centros de Atención Múltiple (CAM)² No. 3 y No. 6³ del Estado de Morelos. Sus edades se ubicaban

entre los 39 y 47 años. La escolaridad de dos participantes es de nivel secundaria, uno tiene preparatoria, otro nivel técnico y dos tienen licenciatura trunca. Una es ama de casa, uno es taxista, tres vendedoras y una empleada. El nivel socioeconómico de los participantes es medio-bajo.

La muestra fue seleccionada bajo los siguientes criterios de inclusión: 1) Tener un hijo sordo; 2) Que el hijo sordo sea o haya sido alumno del CAM 3 o del CAM 6; 3) Que el hijo sordo haya sido identificado como talentoso en las artes visuales en el ciclo escolar 2009- 2010; 4) Que el estudiante sordo haya participado en algún programa de enriquecimiento como parte de la atención educativa brindada, durante el mismo periodo, por el Departamento de Educación Especial (DEE) del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM).

El total de los estudiantes sordos talentosos son cinco (en el caso de una estudiante se entrevistó a ambos padres); tres estudiantes son hombres y dos mujeres; sus edades son: diez, quince, diecisiete, diecinueve y veinte años. Un alumno asistía al CAM 6, dos a una Telesecundaria regular, uno a un Centro de Capacitación Técnica Industrial (CECATI) y la última era alumna de un plantel del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Instrumentos y técnicas

- *Cuestionario sociodemográfico*, explora algunos aspectos relacionados al participante, tales como: sexo, edad, nivel socioeconómico, estado civil, nivel de estudios, situación laboral y ocupación.

Asimismo, explora información relacionada con su vivienda: tipo de construcción, número de cuartos, servicios públicos con que cuenta.

- *Entrevista semiestructurada*. La guía de entrevista se diseñó después de revisar algunas investigaciones referentes a los temas de familia y AS y/o TE, así como de familia y discapacidad; explora las expectativas que tienen los padres respecto a sus hijos en los ámbitos educativo, laboral y social; para este estudio sólo se presentan las expectativas en el ámbito educativo. Por un lado, se exploran aspectos de la escolarización de sus hijos sordos como la institución en donde estudia, el grado escolar, los apoyos con que cuenta la escuela y el desempeño del personal docente. Por otro lado, se indagan las expectativas que tienen respecto a la vida escolar de su hijo en la actualidad así como en el futuro.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en el curso escolar 2014-2015. El universo de posibles participantes en este estudio estaba conformado por padres y madres de 46 alumnos (41 del CAM 6 y cinco del CAM 3) con base en la revisión del Padrón de alumnos con AS y/o TE reportado por el DEE del Estado de Morelos a la Coordinación Nacional del Programa de atención a niños, niñas y jóvenes con AS y/o TE al final del ciclo escolar 2010- 2011.

A partir de estos datos, se recurrió a diversos informantes (las Directoras de los CAM 3 y 6, dos maestras de grupo del CAM 3, y algunos padres de familia) para contactar posibles participantes. Durante estas

² Servicios de educación especial con la responsabilidad de escolarizar alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes (SEP, 2006).

³ En estos CAM se dio por primera vez la identificación formal de alumnos doblemente excepcionales, (alumnos sordos talentosos en las artes visuales) en el Estado de Morelos, en el ciclo escolar 2009- 2010.

consultas se obtuvieron datos de contacto de las familias, pero algunos de ellos no estaban actualizados. No todos los progenitores que fueron localizados aceptaron participar en el estudio, por lo que la muestra se concretó a 6 personas.

Al iniciar cada entrevista se entregó al padre o madre participante la Carta de consentimiento informado; después de aclarar dudas sobre la investigación, firmaron el documento. Dos entrevistas se realizaron en el domicilio de los participantes; dos en instalaciones del CAM 3 y dos más en el CAM 6. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de cuarenta y cinco minutos cada una.

El proceso de investigación consistió en tres fases: 1) Fase de diseño del proyecto, en la que se discutieron temáticas relacionadas a la doble excepcionalidad; se revisó literatura especializada con fines de analizar los alcances de investigaciones afines a este estudio, la metodología empleada para su realización, así como las posibles fuentes de información. 2) Fase exploratoria: diseño

de instrumentos, selección de participantes, realización de entrevistas y su transcripción. 3) Fase de análisis de datos: se adoptó el modelo descrito por Miles y Huberman (1984), que consistió en: a) reducción de datos: separación de elementos; identificación y clasificación de elementos; agrupamiento; b) disposición de datos: transformación y disposición; c) obtención y verificación de conclusiones.

RESULTADOS

a) Vida escolar actual

Se encontraron tres dimensiones en cuanto a las expectativas en el ámbito educativo actual: 1) Aprovechamiento escolar: se refiere a la adquisición de aprendizajes instrumentales y disfrute de su escolarización. 2) Adaptación escolar: principalmente a las dinámicas escolares y con sus compañeros oyentes. 3) Bajas expectativas: no encuentran satisfacción con la escuela. A continuación se pueden ver algunos ejemplos⁴.

Tabla 1. *Expectativas relacionadas con la vida escolar actual*

Dimensión encontrada	Ejemplos
Aprovechamiento escolar	- “que sea... satisfactorio para ella, porque sí ha mantenido muy buenos promedios, pero yo creo que la satisfacción con que ella salga va a ser lo mejor” (P1). - “que aprenda a leer un libro y que entienda, o el periódico, porque aunque sabe ciertas palabras, el sentido del español no lo sabe” (P2). - “espero que tenga una carrera, ¿quién no quisiera...? Pero basándome que para ellos es muy difícil [...] me daría por satisfecha que él sepa escribir y hacer sus cuentas” (P5).
Adaptación escolar	- “espero que se adapte bien a la escuela [...] ahorita es una adaptación que está teniendo ya con las personas que hablan, que está siendo muy difícil, pero... que se adapte” (P4).
Bajas expectativas	- “está en el CECATI, pero la verdad yo [...] no veo que le estén enseñando algo útil, sólo a copiar...” (P6).

⁴ Se utiliza la inicial P y un número para identificar a los participantes del estudio.

b) Vida escolar futura

Los participantes reportaron expectativas variadas; entre ellas: expectativa de que cursen niveles de estudio superiores; brindar apoyo a las decisiones de sus hijos; superar obstáculos económicos; reconocimiento del bajo nivel de

aprovechamiento y la falta de oportunidades educativas (no todas las escuelas o universidades atienden a población sorda). Es decir, tienen altas expectativas, pero también un toque de realidad. En la Tabla 2 se presentan algunos ejemplos.

Tabla 2. *Expectativas relacionadas con la vida escolar futura*

Dimensión encontrada	Ejemplos
Continuación de estudios superiores	- “Yo necesito que tú termines una ingeniería, una licenciatura, porque vas a tener una mejor oportunidad, a lo mejor no te vas a dedicar de lleno a eso, pero si te va a dar la apertura a poder hacer lo que tú quieres” (P1) - “Una Universidad a distancia sería una segunda opción, yo podría apoyarla [...] Y si es la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata (UTEZ), ahí no hay ningún problema porque habría quien les apoye [...] y si no [...] clases particulares de lectoescritura” (P3). - “...la veo que va a cursar la prepa en gastronomía en Temixco, sí la veo [...] en la universidad, que sé que sí va a poder, o sea yo no la trunco que diga —Ay, no, pobrecita... no” (P4).
Apoyar lo que su hijo/a quiera	- “...la idea de nosotros fue decirle —Esta es la gama que tienes de expectativas, ¿qué es lo que tú quieres? Eso es lo que nosotros queremos” (P2). <i>Económicos:</i> - “[...]. Terminando la UTEZ, creo que tú ya puedes tener un trabajo y yo te puedo aportar la mitad para que tú puedas irte a Guadalajara o para que puedas estudiar fotografía, si es lo que tú quieres” (P1). <i>Falta de intérpretes:</i>
Superación de obstáculos	- “Porque hay [universidades] particulares que siento que... mientras yo siga pagando no va a ser necesario pagar un intérprete” (P4). <i>Bajo nivel académico:</i> - “si no se nos puede dar que entre ella en este ciclo escolar [espero que] encontremos un maestro para clases particulares de lectoescritura, y de aquí a dos años podamos ahora sí apoyarla al 100% que es lo que ella necesita” (P3).

Los intereses profesionales de los estudiantes y sus familias en ocasiones se contraponen con la oferta educativa adaptada. En uno de los casos, la única opción de carrera universitaria que ofrece apoyo para la integración de sordos no es del interés de su hija (la joven desea estudiar fotografía), y por otra parte no puede aspirar a ingresar a otras universidades debido a su muy bajo nivel académico.

La consideración del talento de sus hijos/as no se ha puesto a la mesa en la planeación de carrera. Por ejemplo, para algunas madres las artes visuales no han sido consideradas como una posibilidad de formación profesional para sus hijas.

Algunos fragmentos del discurso de los participantes:

“que estudie la carrera de Animación digital en la UTEZ, pues cuenta con un programa de integración de alumnos sordos, o estudie en una universidad a distancia, o finalmente, que no ingrese a la Universidad y dedique el tiempo a consolidar la lectoescritura con apoyo de un maestro particular” (P3).

“decía que iba a dibujar [...] Sí, está bien, pero también tienes que tener otra [carrera]. Sí, te gusta pintar y eso... pero también tienes que ir a la escuela, no nomás pintar [...]” (P4).

DISCUSIÓN

En este estudio se ha mostrado que las expectativas de los progenitores respecto a la vida escolar actual de sus hijos hacen referencia a aspectos básicos del aprendizaje académico, tales como la consolidación de la lectoescritura, el desarrollo de la comprensión lectora, las matemáticas básicas, la adaptación al ámbito escolar,

y que disfrute su escolarización. Solo una madre dice tener expectativas prácticamente nulas respecto a la institución en la que su hijo está escolarizado.

Respecto a las expectativas sobre el futuro escolar de sus hijos, se observan en general aspiraciones altas, pero se ha encontrado que sólo en dos casos se habla de la posibilidad de que estudien una carrera relacionada a las artes visuales (uno fotografía y otro dibujo y pintura), pero no se manejan como primera opción. Como puede observarse, las expectativas de los participantes en relación al ámbito educativo de sus hijos no se relacionan con el talento identificado.

Este estudio ha mostrado, a su vez, que estos estudiantes sordos poseen un bajo nivel académico en sus cursos de secundaria o preparatoria, lo cual se podría convertir en un obstáculo para acceder a otros niveles de educación, limitando así las expectativas educativas de sus padres y las propias.

Asimismo, se han evidenciado las escasas oportunidades educativas existentes a nivel medio superior y superior en el Estado de Morelos para la población sorda; esto podría considerarse como un factor más que limite las posibilidades de que estos alumnos continúen estudios superiores, cuando menos en algunos casos.

También ha quedado documentado que los progenitores se han centrado en el déficit de sus hijos, no han podido reconocer ni valorar su talento; han puesto su esfuerzo -sin alcanzar resultados favorables- en aspectos “académicos”, tales como la adquisición de la lectoescritura y el cálculo con la expectativa de que cursen carreras universitarias, a pesar de que las carreras ofertadas no necesariamente responden a sus intereses y fortalezas personales. Por otra parte, algunos miembros de la familia nuclear obstaculizan

el desarrollo del talento mediante expresiones verbales que menoscaban las artes visuales y desmotivan a los sujetos sordos a considerar esta área como una opción para continuar estudios profesionales; esto a pesar de que en el pasado apoyaron la asistencia de los menores a talleres de dibujo ofrecidos por la institución educativa.

En el contexto sociocultural del que forman parte estos menores y sus familias tampoco se valoran positivamente las artes visuales, por lo que no se busca potenciar este talento. Los progenitores no vislumbran que el desarrollo de este talento podría brindar a sus hijos posibilidades de un futuro distinto al que tendrían (o tendrán) al verlos sólo como sujetos discapacitados, que puede estar caracterizado por falta de oportunidades y dependencia permanente de lo que sus familias o el gobierno hagan a su favor, impidiendo así que se empoderen y se hagan responsables de sus propias vidas. Posiblemente, estos alumnos y sus familias podrían tener otras oportunidades y/o expectativas si formaran parte de otro contexto.

Las instituciones educativas no han implementado estrategias de trabajo con padres que propicien el reconocimiento de sus hijos desde una visión integral, es decir, que les permita ver tanto sus áreas fuertes como sus áreas débiles con el fin de que no sólo se relacionen con sus hijos como sujetos que presentan un déficit auditivo, sino que logren tratarlos también como sujetos talentosos. Aunque algunos maestros han mostrado interés y disposición en los procesos de identificación y desarrollo del talento, se observa que entre estos todavía predomina una visión deficitaria, remedialista y asistencialista que quizá tenga sus orígenes en su formación profesional y que impide que promuevan de manera más decidida una

visión integral de sus alumnos doblemente excepcionales.

Concluiremos diciendo que el abordaje de la doble excepcionalidad en los ámbitos educativo y familiar no es tarea sencilla, pues implica una serie de características relacionadas con las AS y/o TE así como de otras cualidades complejas en sí mismas, como la sordera y las estructuras y dinámicas familiares.

En nuestra opinión, un estudio que implique la doble excepcionalidad abona al reconocimiento y valoración positiva de la diversidad humana. Investigaciones futuras podrían explorar la doble excepcionalidad en las diferentes áreas de las AS y/o TE y en diferentes grupos vulnerables, por ejemplo, mujeres indígenas o en extrema pobreza identificadas como sobresalientes en el área intelectual; estudiantes sobresalientes y/o talentosos que cursan el nivel universitario y que presentan algún déficit sensorial (auditivo, visual) o motriz; estudiantes con discapacidad y talentosos en las artes escénicas o el deporte. Asimismo, se considera necesario realizar investigaciones desde la perspectiva de la familia, y lo que para ellos significa vivir y convivir con un sujeto doblemente excepcional, cualesquiera que sean sus características.

REFERENCIAS

- Ackerman, N. (1986). *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Buenos Aires: Horme.
- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En Aguirre, E. & Durán, E. (Ed). *Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D. C., CES - Universidad Nacional de Colombia.
- Bracamonte, M. (2010). *Twice-exceptional students: Who are they and what*

do they need? Twice exceptional News Letter. Recuperado de http://2enewsletter.com/article_2e_what_are_they.html

Castellanos, D. (2008). La determinación social del talento: implicaciones teóricas y educativas. En D. Castellanos (Comp.) *Talento: concepciones y estrategias para su desarrollo en el contexto escolar* (pp. 38- 45). La Habana: Pueblo y Educación.

Cho, S. y Yoon, Y. (2005). Family processes and psychosocial problems of the young Korean gifted. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 245- 261.

Clark, G. y Zimmerman, E. (1992). *Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts*. Indiana: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Cruz, M. y Cruz, J. (2012). Expectativas familiares ante el modelo educativo inclusivo con jóvenes Sordos del CONALEP del Estado de Morelos, México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 153-175.

Dare, L. y Nowicki, E. A. (2015). Twice-Exceptionality: Parents' perspectives on 2e Identification. *Roeper Review*, 37 (4), 208-218.

De la Torre, G. (2007). *Formación de padres de niños y adolescentes con altas capacidades a través de las tecnologías de la información y la comunicación*. Tesis de doctorado inédita. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Dočkal, V. y Kováč, T. (2004). Researches and practical work on gifted handicapped children in Slovakia. *Psychology Science*, 46, 141-155.

Foley, M., Allmon, A., Sieck, B. y Stinson, R. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we

been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3- 17.

Guevara, Y. y González, E. (2012). Las familias ante la discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 1023- 1050.

Karnes, F., Shaunessy, E. y Bislan, A. (2004). *Gifted students with disabilities. Are we finding them? Gifted Child Today*, 27(4), 16- 21.

López-Aymes, G., Acuña, S., y Mercado, A. (2013). Niños y niñas con altas capacidades intelectuales y sus familias. En A. Bazán y C. Butto (Coords.), *Psicología y contextos educativos* (pp. 102- 116). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Mercado, E. y García, L. (2010). Necesidades sociales de las personas con discapacidad en edad escolar y sus familias. *Cuadernos de Trabajo Social*. Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/portal/modulos.php?name=Revistas2&id=CUTS>

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. A sourcebook of new methods. Bervely Hills: Sage Publications.

Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. En S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 115-137). Florida: Springer.

Olszewski-Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. En S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp.53- 70). Florida: Springer.

Ortega, P., Garrido, A. y Salguero, A. (2005). Expectativas y maneras de vivir la paternidad con niños discapacitados. *Psicología y Salud*, 15(2), 263-269.

Sabatino, C. (2009). The mythology of learning, Part 1. Abandoning deficit models: a paradigm shift. *Twice Exceptional News Letter*. Recuperado de <http://2enewsletter>.

com/article_myths_1.html

Sarto, M. P. (2001). Familia y discapacidad. *Memorias del III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

Segura, L. (2007). *El enfrentamiento identitario en la constitución de las identidades de los sordos en el Estado de Morelos*. Tesis de Doctorado inédita. Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Sekowski, A. y Siekanska, M. (2008). National academic award winners over time: their family situation, education and interpersonal relations. *High Ability Studies*, 19(2), 155- 171.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.

- (2011). *Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes. Guía para las familias*. México: SEP.

Silva, P., Velázquez, L., Luna, A. y Garduño, A. (2010). Paternidad: niños con discapacidad. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 135-155.

Wiley, S., Gustafson, S. and Rozniak, J. (2014). Needs of parents of children who are deaf/hard of hearing with autism spectrum disorder. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1), 40-49.

Willard- Holt, C. (1999). Dual exceptionalities. ERIC Digest E574. The ERIC Clearinghouse on disabilities and gifted education. Recuperado de <http://files.eric.edu.gov/fulltext/ED430344.pdf>

Winner, E. y Drake, J. E. (2013). The rage to master: The decisive role of talent in the visual arts. En S. B. Kaufmann (Ed.), *Innate talent vs. deliberate practice: A critical*

examination and future research direction (p. 271-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades

Josué Pérez Tejera*, África Borges del Rosal* y Elena Rodríguez Naveiras*

*Universidad de La Laguna

jperez.psicologia@outlook.es

RESUMEN

El conocimiento adecuado sobre el alumnado de altas capacidades por parte de la población resulta complicado en la medida en que existe un intenso debate a nivel científico entre numerosas definiciones y propuestas teóricas diferentes, que pueden favorecer la persistencia de mitos generando confusión. Los mitos sobre altas capacidades son habituales e influyen en la percepción, el conocimiento, el diagnóstico y la intervención educativa sobre estos alumnos. El presente estudio valora el grado de conocimiento sobre las altas capacidades, atendiendo a la presencia de mitos, y contrasta si éste puede verse influido por el nivel de estudios, el conocimiento que los participantes informan tener sobre las altas capacidades y el diagnóstico propio o de un familiar. La muestra está constituida por 252 personas. Los resultados muestran un porcentaje de acierto elevado además de la influencia del nivel de estudios y el conocimiento informado por los participantes, no habiendo diferencias en conocimientos entre el grupo con diagnóstico propio o de un familiar frente a los que no tienen diagnósticos de altas capacidades cercanos.

Palabras clave: *altas capacidades, mitos, superdotado, inteligencia, modelos.*

Knowledge and Myths about High Abilities

Suitable knowledge in society about students with high intellectual abilities becomes complicated because there is an important scientific issue between several definitions and theoretical models which can bring on the maintenance of myths, creating confusion. Myths about giftedness are habitual and affect perception, knowledge, diagnostic and educative intervention for these students. This work evaluates the knowledge grade about high abilities, measured in myths, and contrasted the relation between the study level, the informed knowledge about giftedness and the contact with high abilities. The sample consists of 252 participants. Results show a high percentage of right answers and the influence of the study level and the informed knowledge. There were not differences between the group of contacts with high abilities and people without contact with giftedness.

Key words: *high abilities, myths, gifted, intelligence, models.*

La existencia de mitos y falsas creencias sociales resulta casi una característica inherente a la especie humana. En general, los mitos y creencias erróneas suelen aparecer en diversas áreas de estudio, sea cual sea el campo específico, llevando a la formación de estereotipos, con factores tanto físicos o externos, como internos, tales como personalidad, motivación, etc. (Campbell, 1967). No es de extrañar, por tanto que tales estereotipos aparezcan en tanta variedad de campos, debido a que este fenómeno de categorización introduce orden y simplifica la percepción de la realidad (Tajfel y Turner, 1979). Estereotipar significa asociar un conjunto simple de ideas sencillas a una categoría, atribuyendo un conjunto de ideas a grupos de personas (Pintado, 2005).

El campo de estudio de las altas capacidades no es una excepción, pues esta temática ha suscitado un gran interés tanto por sus consideraciones prácticas y educativas como desde el punto de vista de la investigación. La gran literatura no va acorde con una concepción clara de la alta capacidad, enfrentándose de esta manera a dos problemas, las controversias a nivel teórico sobre la definición del concepto y los mitos sobre la superdotación.

La definición del concepto de alta capacidad ha provocado intensos debates a nivel teórico, debido a que ha experimentado un claro cambio en las últimas décadas, al pasar de considerar la superdotación como un constructo unidimensional basado en el cociente intelectual (CI), a proponer la existencia de diferentes tipos de talentos en áreas más concretas, provocando diversas controversias (Sastre y Domenech, 1999; Tourón, 2004). El producto de este debate se cristaliza en una acumulación de propuestas que, lejos de arrojar luz sobre el concepto,

aumentan la confusión en torno a la superdotación.

Partiendo de esta idea, los principales modelos teóricos de la inteligencia que se han mantenido a lo largo del siglo XX han sido clasificados tradicionalmente, según señala Meili (1986), en modelos de la inteligencia monolítica, la factorialista y la jerárquica. Por su parte, Mönks y Mason (2000) proponen la siguiente clasificación de modelos: los de orientación genética, también llamados innatistas, los cognitivos, basados en el rendimiento y los sistémicos o socioculturales.

Los genéticos o innatistas consideran el talento como algo que es independiente del entorno, entendiéndolo como un rasgo estable en el individuo. Dentro de este grupo los más representativos son el modelo unidimensional del factor g de Terman (1925; citado en Borges y Hernández-Jorge, 2006) y el multidimensional de Gardner (1994) basado en la presencia de Inteligencias Múltiples, donde se propone la existencia de diferentes inteligencias específicas (matemática, musical, social, etc.). Según este planteamiento, cada individuo puede destacar en alguna inteligencia o en varias. Este modelo ha cobrado mucha relevancia, a pesar de la falta de apoyo empírico.

Por otro lado, y enmarcado también en la concepción fundamental de la inteligencia subyacente y definiendo operativamente la superdotación por lo que la persona puede hacer, Rost (2016) recupera en su propuesta la relevancia del factor g, apoyado en una potente investigación longitudinal de casi 30 años, con una muestra de 7.023 participantes. El estudio incorpora variables de carácter socio-afectivo, como personalidad, autoconcepto y ajuste, además del CI. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos más capaces tienen un

mayor avance a nivel cognitivo, pero no muestran diferencias significativas a nivel emocional frente a un grupo control. En otro estudio, realizado con alumnos de 10 años, se observó que la inteligencia correlacionaba de forma positiva con variables como el ajuste psicosocial, la estabilidad emocional o la popularidad (Czeschlik y Rost, 1995).

En contraposición a éstos, los modelos cognitivos conciben la inteligencia como un producto de la cognición, centrando su interés sobre el funcionamiento y la gestión de los procesos y estrategias mentales en la resolución de tareas intelectuales. El autor más representativo de estos modelos es Sternberg (1985), con su teoría Triárquica. Más recientemente plantea un modelo todavía más complejo, en el que se incluye la creatividad para generar ideas, la inteligencia analítica para evaluar su calidad, la inteligencia práctica para llevarlas a cabo y convencer a otros de su valor, y la sabiduría para asegurar que todo lo anterior se usa para el bien común (Sternberg, 2003).

Los modelos llamados de rendimiento, por su parte, se basan en la demostración o cristalización de la alta capacidad en un desempeño elevado. No bastaría con la medición del CI, sino que se hace necesaria la implicación de variables como la motivación o la creatividad. Los autores más representativos de estas propuestas son el de Renzulli (1978) con su modelo de los Tres Anillos y el Modelo Diferenciado de la Superdotación y el Talento de Gagné ((2004, 2009, 2012), donde distingue entre ambos términos, pues mientras que el primero alude a contar con una habilidad natural, aptitud, en al menos un área, de forma que sitúa al individuo por encima del 90% de sus pares normativos, el talento hace referencia al grado en que la persona desarrolla y entrena esas habilidades, al menos en un área, hasta

conseguir estar entre el 10% de sus pares activos en esta área en concreto.

Por último, los modelos sistémicos otorgan gran relevancia a la influencia contextual, social y ambiental, llegando a proponer que la superdotación podría depender de un determinado contexto, lo que incluiría variables muy diversas, como los factores ambientales, familiares, etc. En general, proponen que es necesaria la interacción favorable entre los factores personales y los sociales-contextuales para el desarrollo de la alta capacidad. Los principales modelos propuestos en este campo estarían representados por Tannenbaum (1997) con su modelo de coalescencia (interacción de todos los factores mencionados anteriormente), donde es necesaria esta interacción, o el modelo del Mönks y Van Boxtel (1992), que añade la triada social (familia, colegio y los compañeros o amigos).

Se puede observar que la literatura especializada muestra cómo a lo largo de los años el concepto de superdotación y talento ha ido evolucionando en relación con los modelos de inteligencia, de su funcionamiento cognitivo, o incluso con el desarrollo de los instrumentos de medida, ya que, también, tras los diferentes enfoques de la inteligencia pueden encontrarse planteamientos teóricos generales que dan sentido y validez a las diferentes concepciones de inteligencia (Genovard y Castelló, 1990). Así, persisten diversas controversias aún por resolver, tales como si existe una o varias inteligencias y de qué tipo, o la relación con la creatividad (Gardner 1994, 1999; Herranz y Borges, 2016; Jauk, Benedek, Dunst y Neubauer, 2013; Nussbaum y Silvia, 2011; Sternberg, 2000), la importancia del CI y el factor g o la consideración de la inteligencia como una capacidad innata o adquirida (Ceci, 1996; Sternberg y Grigorenko, 1997). En torno al

factor g es especialmente recomendable el reciente artículo de (Warne, 2015).

Dada la gran variedad de conceptos y modelos no resulta extraño, por tanto, la existencia de mitos que la población general tiene sobre este alumnado, tema tratado anteriormente (Borges y Hernández-Jorge, y Rodríguez-Naveiras, 2009). Y lo que es más importante, la persistencia de estos mitos mantenidos sobre las altas capacidades no favorece un conocimiento adecuado del colectivo, influyendo en último término en la identificación y diagnóstico de estos niños en la escuela (Borges, 2017), debido a las implicaciones que tiene la falta de unificación del concepto de inteligencia y la confusión que existe en torno a los modelos teóricos (Sternberg y Detterman, 1994).

Estas concepciones erróneas se pueden clasificar en estos grupos:

1-Mitos relacionados con el aspecto académico: creencias relativas al entorno escolar, que engloba tanto la idea de que su rendimiento académico es siempre superior al resto, como el pensar que no necesitan una educación especializada (Azevedo y Metrau, 2010; Moon, 2009). Los problemas de bajo rendimiento, relativamente comunes en este alumnado, contradicen este mito (Richert, 1991; Seeley, 1993; Snyder y Linnenbrink-Garcia, 2013).

2-Mitos relacionados con la adaptación personal y social: ideas sobre el ajuste social de estos alumnos, englobando aquí los problemas personales relacionados con el ajuste personal y social (Azevedo y Metrau, 2010) y la popularidad de estos niños entre sus iguales. La inexactitud de este mito ha sido ampliamente demostrado, desde los estudios de Terman (1925, 1959), hasta otros más recientes (Bain y Bell, 2004;

Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Norman, Ramsay, Roberts y Martray, 2000). Otro mito común es que son impopulares y que tienen pocas relaciones interpersonales, lo cual ha sido también rebatido (Czeschlik y Rost, 1995; Díaz-Cabrera, 2004; González-Peña, Lorenzo, Borges y Hernández-Jorge, 2009).

3-Mitos relacionados con aspectos físicos y personales: creencias sobre las características físicas y personales de estos niños, incluyendo la salud, tales como considerarlos débiles y enfermizos (Riba y Extremiana, 1998), y poco proclives a la actividad física.

4- Mitos relativos a la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades, como el carácter innato de la superdotación, o considerándolo un rasgo estable (Soriano y Castellanos, 2016) o igualar superdotación a alta inteligencia (Borland, 2009), lo cual contrasta la concepción relativa a que superdotación y talento se sustentan en el desarrollo de las capacidades (Tourón, 2004).

Sin embargo, y a pesar de la investigación científica cuestiona las ideas preconcebidas señaladas, no hay evidencias de que el conocimiento sobre altas capacidades en la sociedad sea el adecuado, que se agrava ante la profusión de modelos, como se ha mostrado previamente. La familia, en ocasiones, recibe el diagnóstico de alta capacidad de muy diversas maneras, llevándolos muy frecuentemente a la necesidad de formarse (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2006; Pérez, 2004).

La presente investigación pretende analizar si estos mitos sobre los alumnos con altas capacidades persisten o no, y si tales ideas erróneas pueden verse influidas por una mayor relación con personas de este colectivo (ser superdotado-tener familiar superdotado

o no conocer a nadie), el conocimiento que se tiene en torno a ello (bajo o moderado-alto), o bien por la formación que tenga la persona entrevistada (universitarios o no universitarios), hipotetizándose que habrá mayor certeza en las respuestas cuando se tiene relación con alumnado de altas capacidades, se tiene mayor conocimiento sobre el tema o mayor formación.

MÉTODO

Participantes

La muestra del estudio está constituida por un total de 252 participantes, de los cuales un 60,3 % mujeres, cuyas características en cuanto a edad, sexo y nivel educativo se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la muestra por edad y sexo.

Sexo	N	Media de edad	Desv. Típica
Hombres	100	40,35	1,238
Mujeres	152	39,48	1,104
Total	252	----	----

El procedimiento usado para la selección de la muestra fue el muestreo de conveniencia.

Instrumento

1-Cuestionario de mitos sobre altas capacidades: Este cuestionario es una adaptación del Cuestionario de mitos y estereotipos ACIS (Fernández-Molina y Castro-Zamudio (2011). Consta de 19 ítems o afirmaciones relacionadas con las altas capacidades, ante las que los participantes deben señalar si las consideran verdaderas o falsas. Además, fueron incorporadas 7 preguntas sociodemográficas y relacionadas con el conocimiento previo de las altas capacidades (edad, sexo, profesión, nivel de estudios y diagnóstico, familiar o personas cercanas diagnosticadas, grado de conocimiento sobre el tema). La puntuación máxima para el test es de 19 puntos, lo que significaría la ausencia total de mitos. Se puntúa la respuesta acertada.

Procedimiento

Se envió el cuestionario a través de correo electrónico y redes sociales, de forma masiva, al mayor número posible de personas, solicitando su participación voluntaria en el mismo. Por otro lado, se recogieron datos del cuestionario en formato de lápiz y papel con participantes voluntarios. En total se recogieron 252 respuestas, 202 por correo electrónico y 50 en la versión en papel.

Análisis de datos

Para calcular la fiabilidad, se halló el coeficiente alfa de Cronbach. Para determinar la existencia de diferencias entre los participantes en función del nivel de estudio, conocimiento de altas capacidades o presencia de alguien cercano con alta capacidad, se realizaron contrastes de t de Student, determinando el tamaño del efecto con la g de Hedges (Hedges y Olkin, 1985). Los análisis se llevaron a cabo con el programa de análisis estadístico SPSS, en su versión 17.0.

RESULTADOS

En primer lugar, se calculó la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cuyo valor fue de 0,70, por lo que es necesario tomar los resultados obtenidos con cautela.

Para determinar qué mitos son más frecuentes, se calculó la frecuencia de respuesta de los participantes, que se recoge en la tabla 2. Dado que se ha puntuado basándose en que la afirmación sea correcta,

una baja puntuación apunta a la existencia de mitos. Las afirmaciones que menos se han acertado son los ítems 2, 5 y 10, y que se corresponden con la tipología señalada antes: la naturaleza de la superdotación, el ajuste personal y social y lo relativo a su rendimiento y logros.

No obstante, el porcentaje de aciertos es alto, ya que se aciertan la mitad de los ítems en un porcentaje superior al 80%.

Tabla 2. *Porcentaje de acierto en cada afirmación.*

Mitos	% acierto
1. Los niños/as con altas capacidades se definen por tener un cociente intelectual (CI) alto, por encima de 130.	79,8
2. La superdotación es totalmente innata.	55,2
3. Crear programas especiales para niños/as superdotados o trabajar de manera distinta con ellos es un error, estamos impidiendo que se desarrollen a un ritmo normal.	82,5
4. Los niños/as con altas capacidades obtienen rendimientos académicos altos.	77,4 59,1
5. Los niños/as superdotados suelen ser raros y presentar problemas de desadaptación social.	90,5
6. Existe una gran diversidad dentro del campo de la superdotación intelectual, los niños son muy heterogéneos.	96,0
7. Los niños/as superdotados son buenos en todo.	80,2
8. Los niños/as superdotados, en especial los más destacados, llegan a ser adultos eminentes y creativos.	77,8
9. Los niños/as superdotados tienen un alto rendimiento escolar y mejores calificaciones.	66,7
10. Los niños/as superdotados tienen capacidad, recursos intelectuales, sociales y de personalidad para alcanzar sus objetivos por sí mismos.	92,9
11. Los niños/as superdotados intelectualmente deben ser atendidos por profesores superdotados.	77,0
12. La atención a los alumnos/as superdotados es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades importantes del sistema educativo estén cubiertas.	74,2

13. Es muy fácil detectar a los superdotados/as, se les nota desde pequeños.	77,8
14. Los niños/as superdotados suelen ser más patosos y poco hábiles en actividades deportivas.	94,8
15. Los niños/as superdotados suelen ser más débiles y enfermizos.	88,9
16. Los niños/as superdotados solo se relacionan con niños/as de más edad.	92,9
17. A los niños/as superdotados hay que frenarlos para que sean iguales a los demás y evitarles problemas de adaptación social.	89,3
18. Los niños/as superdotados son líderes.	90,9
19. Un alto cociente intelectual (CI) asegura el éxito académico y profesional.	

Para responder a las hipótesis planteadas se realizaron tres contrastes de t de Student, analizando la puntuación en el test de mitos de los diferentes grupos propuestos anteriormente. En la tabla 3 se muestran tamaño muestral, media y desviación típica para cada uno de los contrastes mencionados, así como el tamaño del efecto.

Tabla 3. *Diferencias de medias en las variables consideradas*

	N	Media	DT	t	gl	p	g
Nivel académico							
No Universitarios	65	14,18	2,89	-4,21	250	0,001	0,66
Universitarios	187	15,87	2,43				
Diagnostico propio o familiar							
Si	127	15,76	2,57	1,931	250	0,55	--
No	125	15,11	2,72				
Conocimiento de superdotación y alta capacidad							
Bajo	130	14,92	2,81	3,23	250	0,001	0,41
Moderado - alto	122	15,98	2,38				

Como se puede observar, mientras que tener altas capacidades frente a quienes no los tienen, o sus allegados, no presenta diferencias significativas, el conocimiento es mayor entre los universitarios y quienes dicen tener conocimientos sobre altas capacidades intelectuales.

DISCUSIÓN

Resulta importante señalar, como se apuntó anteriormente, que la principal limitación de este estudio es la baja fiabilidad del test, por lo que los resultados deben ser considerados con cautela y como una primera aproximación al tema, siendo imprescindible mejorar la calidad del instrumento, como puede ser el incluir más ítems, de los cuales haya un equilibrio entre falsos y ciertos, así como cambiar la escala de respuesta a una tipo Likert, que favorezca la precisión en la medida.

Lo primero que cabe resaltar es que, frente a lo que a primera vista se ha puesto de manifiesto en la literatura, referente a que el tema de la superdotación y las altas capacidades es poco conocido y se ve afectado por concepciones erróneas (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2009), los resultados muestran que existe un buen conocimiento sobre el particular, pues en la mayoría de las afirmaciones presentadas los informantes responden de forma acertada. De todos los mitos presentados a los participantes, los que han aparecido con más fuerza se corresponden con la idea errónea del desajuste social, la naturaleza innata de la superdotación, así como al logro autónomo de objetivos.

De las tres ideas erróneas más compartidas, resulta importante destacar la importancia del mito del desajuste social por

su efecto práctico, pues no es extraño que algunos progenitores reciban con miedo el diagnóstico de altas capacidades de sus hijos, probablemente influidos por el mito de que una mejor dotación intelectual se relaciona de manera directa e indudable con una peor adaptación personal y social (Pérez, 2004).

Por otro lado, los resultados han permitido confirmar dos de las hipótesis planteadas. Así, el nivel de estudios guarda relación con la presencia de mitos, siendo este contraste el que ha obtenido un tamaño del efecto mayor, poniendo de manifiesto que un mayor nivel académico parece relacionarse con un conocimiento más adecuado sobre altas capacidades. Este resultado, que se parece lógico desde el punto de vista intuitivo, debe contemplarse como un primer acercamiento, pues no es común este tipo de comparación en la literatura. En cambio, en los estudios con profesorado, donde se podría suponer un mayor conocimiento de la realidad de este alumnado, se pone de manifiesto la presencia de desconocimiento y mitos (Bauson y Preckel, 2013, 2016; Cárdenas, 2011; Moon y Brighton, 2008). Por tanto, esta diferencia en las concepciones de las altas capacidades en función del nivel educativo de los participantes debe contrastarse en estudios posteriores.

Además, quienes dicen tener un conocimiento entre moderado y alto sobre el particular también puntúan más alto que quienes confiesan poco conocimiento, habiendo coincidencia entre el conocimiento informado y el conocimiento medido en mitos. Quizás la explicación radique en la gran capacidad de difusión de información en la sociedad tecnológica de hoy en día, donde se puede consultar con relativa rapidez cualquier tema. Desde hace algún tiempo se puede observar una mayor difusión de información sobre las altas capacidades

en contraste con épocas anteriores (Alencar, 2001). Sin embargo, un exceso de información no siempre es sinónimo de conocimiento y en más este tema concreto. Es necesario por tanto delimitar las etiquetas de altas capacidades, para contar con estructura orientadora del modelo y las estrategias de identificación de este colectivo (Rayo, 2001).

Se revela interesante o llamativo el resultado obtenido en el contraste por diagnóstico-superdotación, al no encontrarse diferencias significativas entre los participantes que son superdotados o tiene familiares superdotados y las personas que no han tenido contacto directo con las altas capacidades. Se podría concluir entonces que el contacto directo o la vivencia de la superdotación no parecen modificar las creencias o ideas erróneas sobre estas personas, como se propone en la tercera hipótesis planteada, esperándose menos mitos en el grupo de personas superdotadas o con familiares superdotados, asumiendo un mayor conocimiento en este grupo. No parece justificado este resultado, ya que las personas con altas capacidades y sus progenitores suelen informarse sobre el particular. Sin embargo y como ya se ha mencionado anteriormente, la fiabilidad del test no es muy elevada, por lo que es imprescindible replicar este estudio con un instrumento con mayor bondad psicométrica.

Finalmente, y a modo de conclusión, es necesario realizar más investigación que apoye o no los diferentes modelos de inteligencia y altas capacidades en busca de una parsimonia que se presupone en el ámbito científico. Actualmente los expertos conciben la superdotación desde una perspectiva mucho más amplia que hace sólo unas décadas (Gagné, 2012; Renzulli, 2005; Sternberg 2003; Warne, 2016), y en las diferentes definiciones y modelos

actuales se introducen dimensiones como la creatividad, la motivación, el autoconcepto, la capacidad de liderazgo y la capacidad física, la socialización, así como factores no intelectivos y fortuitos y características cognitivas que, lejos de aclarar el concepto y favorecer el conocimiento de estos alumnos, podrían estar favoreciendo el mantenimiento de estos mitos al no aportar una concepción unívoca.

REFERENCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Azevedo, S. M. L. D. y Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1), 32-45.
- Bain, S.K. y Bell, S.M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178.
- Baudson T.J. y Preckel, J. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: an experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. DOI: 10.1037/spq0000011
- Borges, A. (2017). Programas de intervención para alumnado de Altas Capacidades. En G. López-Aymes, A.J., Moreno, A. Montes-de-Oca-O'Reilly, y L. Manríquez, *Atención a la diversidad y educación inclusiva cuestiones teóricas y prácticas* (pp. 211-230). México: Fontamara.
- Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2006). La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. *Acta científica y tecnológica*, 10, 28-33.

- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faisca*, 11(13), 48-58.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades, tierra de mitos. *Revista de Investigación para Alumnos de Psicología y Logopedia*, 3, 1-11.
- Borges, Á., Hernández-Jorge, C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Borland, J. H. (2009). *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 236-238.
- Campbell, D. T. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, 22(10), 817-829.
- Cárdenas, C. (2011). Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. *Plumilla Educativa*, (8), 283-296.
- Ceci, S. J. (1996). *On intelligence*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Czeschlik, T. y Rost, D. H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 177-189
- Díaz Cabrera, L. (2004) *El mundo del superdotado: Los compañeros del aula*. Tesis de licenciatura. Universidad de La Laguna.
- Fernandez y Castro. (2011). *Cuestionario de mitos y estereotipos ACIS*. Universidad de Málaga.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2009). *Modelo diferenciador de dotación y talento*. Recuperado de http://www.talented.cl/pdfs/MDDT_20.pdf
- Gagné, F. (2012). Construire le talent sur l'assise de la douance: survol du MDDT 2.0. ANAE. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, (119), 409-417.
- Gardner, H. (1994) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: BasicBook.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Barcelona: Pirámide.
- Hedges, L.V. y Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York: Academic Press.
- Herranz, N. y Borges, A. (2016). Análisis del nivel de verbal en adolescentes en función de su Inteligencia. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 3(2), 60-72.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., y Neubauer, A.C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), 212-221. DOI:10.1016/j.intell.2013.03.003
- Kiguel, A., Rodríguez-Naveiras, E., Borges, A., Hernández-Jorge, C., González-Peña, P. y Montero, R. (2007). *Are high ability children accepted by peers?* World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference. Warwick, (Gran Bretaña).
- Meili, R. (1986). *La estructura de la inteligencia. Análisis factorial y psicología del pensamiento*. Barcelona: Herder.
- Mönks, F.J. & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg y R. F. Subotnik

(Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent (2nd Edition)* (pp. 141-155). Oxford: Pergamon.

Mönks, F. J. y Van Boxtel, H. W. (1992). General, social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 169-186.

Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.

Moon, T. R., y Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.

Nussbaum, E. C. y Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39(1), 36-45.

Norman, A.D., Ramsay, S.G., Roberts, J. y Martray, C.R. (2000) Effect of social setting, self-concept, and relative age on the social status of moderately and highly gifted students. *Roeper Review*, 23, 34-39.

Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca*, 11, 17-36.

Pintado, M.D. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de educación*, XXI, 13-24.

Rayo Lombardo, J. (2001). *Quiénes y cómo son los superdotados. Implicaciones familiares y escolares*. Madrid: EOS.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60, 180-184

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. En Sternberg R. J. y Davidson J. E. (eds.). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.

Riba, S. S., y Extremiana, A. A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 3-25.

Richert, E.S. (1991) Patterns of underachievement among gifted students. En M. Bireley y J. Genshaft (Eds) *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental and multicultural issues*. (139-162). Nueva York: Teacher College Press.

Rost, D.F. (2016, mayo). Giftedness: A risk or protective factor for the psychosocial development? Selected findings from the Marburg Giftedness Study. Congreso Internacional, ANEIS. Coimbra, Portugal.

Sastre, S. y Domenech, M. (1999). La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Faisca*, 7, 23-49.

Soriano, E.I, y Castellanos, D. (2016). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del Estado de Morelos, México. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 205-212.

Seeley, K.R. (1993). Gifted students at risk. In L.K. Silverman (Ed), *Counseling the gifted and talented* (pp. 263-276). Denver: Love.

Sternberg, R. (1985). *Beyond I.Q.: A triarchic theory of intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2000). Wisdom as a Form of Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 252-261.

Sternberg, R. J. (2003). Construct validity of the theory of successful intelligence. En R. J. Sternbeg, J. Lautrey y T. Lubart (eds), *Models of intelligence. International perspectives*. Washington: American Psychological Association.

Sternberg, R. J. y Detterman. (1994). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide

Sternberg, R. y Grigorenko, E. (1997). *Intelligence, heredity and environment*. New York: Cambridge University Press.

Snyder, K. E., y Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228.

Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. En W. G. Austin y S. Worchel. *The Social Psychology of Intergroup Relation* (pp .33-47). Monterrey, CA: Broods Cole.

Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making the giftedness. In N. Colangelo y G. A. Davis. *Handbook of gifted education*. (2ª Ed.), (pp.27-42). Boston: Allyn and Bacon.

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

Terman, L. M. y Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius. vol. V. the gifted group at mid-life*. Oxford England: Stanford Univer. Press.

Touron, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. En C. Jiménez (coord.) *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad* (pp. 369-400). Madrid: Pearson Educación.

Warne, R. T. (2016). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the Cattell–Horn–Carroll theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 3-15. DOI: 10.1177/0016986215605360