

Los alumnos con características de sobredotación: la situación actual en Portugal

Leandro ALMEIDA

Ema OLIVEIRA

Correspondencia

Leandro S. Almeida
leandro@iep.uminho.pt

Rua Eduardo Esperança
Lote 1 – Nogueiró
4710. Braga (Portugal)

Teléfono 253678344

Ema Oliveira
ema@ubi.pt

Departamento de
Psicologia e Educação.
Universidade da Beira Interior.
Estrada do Sineiro, s/n
6201-001. Covilhã (Portugal)

Recibido: 5 de noviembre de 2009
Aceptado: 1 de diciembre de 2009

RESUMEN

Este artículo presenta la realidad portuguesa en materia de alumnos con capacidades superiores, centrándose en la experiencia de la *Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação* (ANEIS). De forma secuencial, abordamos el análisis del concepto de sobredotación, las características más relevantes de los alumnos de altas habilidades, los procedimientos utilizados en su señalización y evaluación, así como las respuestas educativas para estos alumnos. Además, mencionamos algunos estudios realizados sobre los procedimientos de evaluación de estos alumnos y el impacto de las medidas educativas implementadas, fruto de la relación existente entre la ANEIS y varias universidades portuguesas.

PALABRAS CLAVE: *Sobredotación en Portugal, Identificación, Intervención, Programas de enriquecimiento.*

Characteristics of gifted and talented student: the current situation in Portugal

ABSTRACT

This article presents the current situation in Portugal with regard to high capability and talented students, focusing on the authors' experience in the *National Association for Study and Intervention in Giftedness* (ANEIS). In a sequential argument, we focus on the concept of giftedness, the most specific characteristics of high ability students, and the procedures used in their initial identification and assessment. Also, the most frequent educational responses to these students are described. Finally, we underline some studies conducted as a result of the collaboration between ANEIS and several Portuguese universities. These studies refer to the instruments and procedures used for the assessment of giftedness and talent, and the impact of the implemented educational measures.

KEY WORDS: *Giftedness, Identification Process, Intervention and Enrichment Programmes.*

Introducción

Fuertemente marcado por los avances de la investigación en Psicología y en las Ciencias de la Educación, el concepto *sobredotación* fue tomando varias formas y contenidos a lo largo del tiempo. De forma resumida, diremos que el concepto evolucionó desde un enfoque reduccionista asociado al Cociente de Inteligencia (CI) o al rendimiento académico, hasta abarcar más recientemente todos los dominios que podemos considerar en la descripción de las potencialidades y realizaciones humanas. Según Pereira (1998; 2000), la importancia del CI no dejó de ser ignorada, ni mucho menos el componente cognitivo asociado al rendimiento superior, sino que la *sobredotación* pasó a abarcar la diversidad de talentos descriptivos de la excelencia humana.

Esta concepción más amplia tiene varias implicaciones a nivel de la identificación y del apoyo educativo a estos alumnos. Desde luego, es importante no reducir la evaluación a las pruebas de CI o no reducir la intervención a un enriquecimiento vertical en las dimensiones cognitivas, descuidando otras formas de talento y otras necesidades por parte de estos sujetos. Principalmente en la infancia y en la adolescencia, es importante atender a la naturaleza contextual del desarrollo de las dimensiones psicológicas, así como al ritmo, que no siempre es lineal, de ese mismo desarrollo, o a su generalización a todas las áreas de las capacidades y desempeños. Como veremos, es importante garantizar una evaluación diversificada de estos alumnos, recurriendo lógicamente a múltiples procedimientos, métodos y fuentes de información (ALMEIDA & OLIVEIRA, 2000; MIRANDA & ALMEIDA, 2003).

En relación al nivel de intervención educativa, Portugal no tiene orientaciones legislativas claras en cuanto a la atención de estos alumnos (PEREIRA, 2004), siendo importante partir del presupuesto de que no existe un grupo homogéneo de alumnos superdotados o talentosos. La diversidad y singularidad de cada caso establece la necesidad de una atención individualizada y manifiesta la imposibilidad de la generalización de medidas a este propósito. Veremos que las medidas de enriquecimiento deben siempre buscar la diversidad, de cara a atender las características y necesidades de cada uno de estos alumnos (PALHARES, OLIVEIRA & MELO, 2000).

1. Definiendo *sobredotación* y describiendo alumnos *sobredotados*

En la perspectiva más clásica, Lewis Terman inició en 1921 la evaluación y seguimiento de un grupo de sujetos con valores de CI superiores a 140 en la escala *Stanford-Binet Intelligence Scale* (TERMAN, 1975). Terman y sus colaboradores estudiaron a los sujetos a lo largo de sus vidas, concluyendo que mostraban un buen ajuste psicosocial y éxito en los dominios académico y profesional. Aun así, sólo algunos de ellos alcanzaron niveles de excelencia en las respectivas áreas de actividad en la edad adulta (OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2003; TERMAN & ODEN, 1957).

En el estudio de la inteligencia, se ha pasado de una visión monoteísta, tipo CI o factor *g*, a una perspectiva plural de las capacidades humanas (GARDNER, 1983; GUILFORD, 1959; STERNBERG, 1986); y en lo que se refiere a las concepciones de *sobredotación* han seguido este cambio. En este sentido, la *Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS)*, en Portugal, incluye en la *sobredotación* la diversidad de talentos y dominios de realización. Por tanto, la *sobredotación* puede incluir una o más áreas de excelencia, pudiendo verificarse, por ejemplo, a nivel de las capacidades intelectuales, académicas, sociales, artísticas, psicomotoras y deportivas o mecánicas. Además, y siguiendo la lógica de Renzulli (1978; 1986), la ANEIS postula que la *sobredotación* emerge de la convergencia de un potencial cognitivo por encima de la media, una alta creatividad y una acentuada motivación del sujeto en tales dominios de realización.

La manifestación y el desarrollo de la *sobredotación* y la excelencia no derivan, sólo, de las características psicológicas individuales. No se trata, lógicamente, de ser o no ser superdotado. Dentro de una postura educativa, la ANEIS destaca el papel del contexto en la manifestación de la *sobredotación* o de la excelencia. En este sentido, el estudio de la *sobredotación* debe considerar a la familia, los iguales, la escuela, la sociedad, etc., como elementos de encuadramiento y soporte, y, al mismo tiempo, considerar otras variables personales más allá de las cognitivas (factores socio-emocionales, motivacionales y de personalidad). Estas variables, en el ámbito del desarrollo y expresión de un talento, pueden funcionar como catalizadores o inhibidores (ERICSSON, 2007; GAGNÉ, 2004; STERNBERG, 2001).

En resumen, para la ANEIS, la *sobredotación* puede ser definida en base a habilidades cognitivas generales (por ejemplo, raciocinio, fluidez, memoria, comprensión verbal o relaciones espaciales), a habilidades más específicas, siendo éstas más a nivel académico (matemáticas, ciencias, historia, etc.), o

a dominios extracurriculares tradicionales (música, danza o deporte). Resulta importante señalar que las habilidades específicas pueden manifestarse a través de la aportación y combinación de las habilidades más generales en una o más áreas especializadas de aprendizaje o de realización (por ejemplo, astronomía, artes plásticas o informática).

A la par que las habilidades, es fundamental la motivación intrínseca o la implicación en la tarea. Aquí podemos mencionar los altos niveles de interés, entusiasmo, permanencia en la tarea o el deslumbramiento que estos sujetos presentan. Estos niveles de motivación se reflejan en comportamientos de perseverancia, tolerancia a la frustración, determinación, esfuerzo y práctica sistemática. Estos alumnos presentan, de una forma más general, niveles apropiados de autoconfianza y expectativas de autoeficacia, así como una orientación motivacional intrínseca en su aprendizaje.

Por último, el tercer elemento a considerar se relaciona con la creatividad. El concepto no es de fácil definición, en buena medida porque requiere la complementariedad de dimensiones cognitivas y de personalidad de los individuos. Con todo, podemos asumirla en la línea de la capacidad para resolver problemas de forma original, flexible y fluida, más asociada al pensamiento divergente que al convergente, requiriendo un pensamiento más independiente y productivo en detrimento de otro más conformista y reproductivo. En términos de características de personalidad facilitadoras del desempeño creativo, se destaca, por ejemplo, la autonomía, la autoconfianza, la tolerancia a la ambigüedad, la apertura a la experiencia o las capacidades para asumir riesgos.

En esta convergencia de los tres elementos (capacidad, motivación y creatividad), sin olvidar los contextos y los procesos, decimos que la ANEIS toma también como referencia el *Modelo Diferenciado de la Sobredotación y el Talento* propuesto por Gagné (2000; 2004). Este modelo especifica cuatro dominios de capacidad (intelectual, creativa, socio-afectiva y senso-motora); su aprendizaje y entrenamiento presuponen la influencia positiva de factores ambientales (familia, escuela o iguales, por ejemplo), y de otras variables personales (motivación y rasgos de personalidad, por ejemplo). Además, añadir que Gagné menciona el factor suerte, sobretodo visible en el surgimiento del talento en una determinada área de realización (académica, artística, deportiva o social, entre otras). Siendo cierto que la sobredotación se refiere a una habilidad potencial, y por eso tiende a surgir más asociada al estudio de las altas habilidades en las primeras edades, y el talento se asume más usualmente en sentido de desarrollo y manifestación de un rendimiento de nivel muy superior en dominios específicos de realización, por lo que resulta de más fácil identificación en la edad adulta, asumimos en la ANEIS su mutua interdependencia y su difícil diferenciación en algunos casos o situaciones concretas.

De nuestro trabajo predominantemente con niños y adolescentes, o sea, con sujetos en contextos formales de aprendizaje y de realización académica, pueden apuntarse algunas características de estos alumnos. Destacan por sus elevadas capacidades cognitivas y por la acentuada voluntad de aprender; aun así, son alumnos bastantes diferenciados entre sí en las habilidades e intereses específicos o en los procesos de aprendizaje y realización que llevan a cabo. En este sentido, es importante advertir a padres y a educadores que no estamos frente a un grupo psicológica y educativamente susceptible de una descripción genérica y homogénea (LUBART, 2006). A pesar de ello, son características dominantes, a nivel escolar y cognitivo, el fácil entendimiento de los problemas e instrucciones; la elevada capacidad de atención, percepción, memoria y raciocinio; la motivación intrínseca y la voluntad acentuada de aprender más y más rápido; el fácil procesamiento de información y resolución de problemas; la creatividad y la imaginación (más notoria en unas personas que en otras); la curiosidad y el interés por los problemas científicos y sociales; la preferencia por la complejidad y el poco interés por las tareas rutinarias; las precoces habilidades metacognitivas y auto-reguladoras del aprendizaje y el desempeño; el dominio precoz del vocabulario y de los mecanismos de la lectura (CLARK, 1992; LUBART, 2006). En el dominio socio-emocional, a veces se da un elevado sentido del humor; la variedad o singularidad de intereses; la fuerte sensibilidad y reactividad afectiva; la preferencia por la compañía de colegas más mayores y adultos; el perfeccionismo; y, en algunos alumnos, el liderazgo (GROSS, 2002; GUIGNARD & ZENASNI, 2004; STOEBER & EISMANN, 2007).

Al mencionar todo este conjunto extenso de características, importa destacar que no siempre se convierten en facilitadoras del proceso educativo y del propio aprendizaje y rendimiento escolar de estos alumnos. Algunas veces son estas discrepancias entre un potencial inferido y los resultados alcanzados las que despiertan en padres y profesores la necesidad de una evaluación e intervención psicológica. A pesar de sus altas habilidades en determinados dominios, algunos de estos alumnos presentan dificultad y vulnerabilidad en otros (GROSS, 2002; NEUMEISTER, 2004; ROEDERL, 1984). Algunas estadísticas apuntan a que un 15% de alumnos superdotados presentan fallos en la realización académica (FREEMAN, 1998). Otras veces, los profesores señalan que estos alumnos presentan baja calidad en los trabajos, intranquilidad y falta de atención en el aula, inestabilidad emocional y

motivacional, auto-suficiencia y preferencia por el trabajo individual, alguna persistencia en la defensa de sus puntos de vista, preguntas más amplias y desafiantes para el profesor, impaciencia y sentido crítico frente a las tareas, a los colegas y adultos... Todo esto se puede asociar a un sub-rendimiento académico y a dificultades en el aprendizaje (NEWMAN & STERNBERG, 2004; PETERSON, DUNCAN & CANADY, 2009; SCHULTZ, 2002; TORDJMAN, 2007).

Es importante entender que las dificultades enumeradas son, a nuestro entender, más procesuales que estructurales, más contingentes que permanentes. Padres y profesores pueden asociarlas a la propia sobredotación, lo que no es del todo correcto, a pesar de que muchas veces puedan estar en sus discursos como las primeras señales de la sobredotación del alumno. Tendencialmente estas dificultades ocurren, o por lo menos se acentúan, cuando los contextos educativos no se adecuan a sus características y necesidades específicas. La preparación de los profesores es determinante en estas situaciones. Por ejemplo, la curiosidad y las preguntas del niño pueden ser mal interpretadas por sus profesores, que los consideran indebidamente provocadores y desajustados (PEREIRA, 1998).

2. Procedimientos de señalización e identificación

Uno de los problemas internacionales, en el área de la sobredotación, pasa por la calidad del proceso de señalización e identificación de los alumnos o sujetos portadores de tales características, en particular del rigor y de la validez de la información obtenida con esa evaluación. Desde luego, se cuestiona quién es capaz de hacer esa señalización en virtud de la poca formación prestada en el área. Se cuestiona si los instrumentos usados, principalmente en la evaluación psicoeducativa de los alumnos de habilidades medias, son susceptibles de ser válidos para la evaluación de estos alumnos. El problema no es de fácil solución, surgiendo varios dilemas y otras tantas dificultades, pero, en este caso, no podemos cruzar los brazos en la expectativa de que, alguna vez, tengamos la respuesta y la solución de los problemas definidos. En el intento de reunir un entendimiento general de sus técnicos y una consistencia en las prácticas que implementa, la ANEIS ha ido promoviendo regularmente acciones de formación, discusión y reflexión, sea a nivel de evaluación y descripción de criterios inherentes a un proceso de identificación, o a nivel de intervención psico-educativa, dentro o fuera del aula ordinaria.

Expuesto el punto previo, la señalización y evaluación, con el objetivo de identificar a estos alumnos, merecen cuidados reforzados. Desde luego, es importante conocer qué formas de respuesta o estrategias están disponibles. Honestamente, no se justifican fuertes inversiones en la señalización e identificación cuando después no existe seguimiento y formas de atender a estos alumnos. La frustración es grande y los riesgos derivados de la evaluación pueden ser elevados, a veces cavando un conflicto entre la familia, que reclama urgencia en las respuestas educativas, y una Escuela que tarda en atender a las necesidades específicas de un determinado alumno.

Una evaluación mal orientada tiene implicaciones nefastas desde el punto de vista educativo. Un alumno que después de evaluado es indebidamente identificado como no superdotado (falso negativo) acaba por quedar privado de apoyos específicos, cuando la evaluación tenía precisamente esos objetivos; al tiempo que un alumno indebidamente evaluado como superdotado (falso positivo) puede tener que asumir ritmos y niveles de aprendizaje bastante superiores a sus capacidades reales, mezclándose aquí expectativas de padres y profesores que, en último caso, en nada facilitarán su evolución académica y desarrollo psicológico.

La ANEIS, tanto en el proceso inicial de señalización (*screening*) como en la fase siguiente de identificación, procura atender a la complejidad del proceso intentando diversificar los evaluadores, los procedimientos, los métodos y los momentos de la propia evaluación (MIRANDA & ALMEIDA, 2003). Así que, además de las pruebas psicológicas, que pueden entrar en una fase de *screening* o en una fase de confirmación, importan los relatos de padres, observaciones de profesores y realizaciones académicas de los alumnos. Podrá también ser útil recurrir a la observación y opinión de técnicos especializados en determinadas áreas de desempeño específicas, como la música o la actividad física y deportiva. Este cuidado por una evaluación amplia acaba por facilitarnos una descripción más pormenorizada y evolutiva del alumno, lo que es fruto de su potencial y fruto de su esfuerzo y de la estimulación del entorno, posibilitando una identificación de puntos fuertes y menos fuertes de sus habilidades en múltiples contextos (casa, escuela, tiempos libres, etc.). La información recogida es más significativa para comprender al alumno y a su contexto, y ofrece pistas relevantes en términos de sus características y necesidades a atender a través de formas de intervención que, a corto plazo, fácilmente emergen de la propia evaluación (ALMEIDA & OLIVEIRA, 2000).

En línea con lo anterior, es importante cuidar la formación de padres y profesores, previa a la evaluación, y al mismo tiempo es necesario dotarles de instrumentos de evaluación debidamente validados. Al nivel de los padres, la ANEIS ha recurrido a listas o guiones de entrevistas examinando aspectos específicos del desarrollo, del aprendizaje y, en particular, señales de precocidad. A nivel de los profesores, la opción es recurrir a listas de observación o escalas de evaluación, enumerándose un conjunto de comportamientos o competencias. En Portugal, han sido adaptadas y validadas algunas escalas de evaluación y de nominación por los profesores (ALMEIDA & OLIVEIRA, 2000; PEREIRA, 1998; SANTOS, 2001). A título de ejemplo, se recurre a las escalas de evaluación adaptadas de Renzulli o construidas a nivel nacional, tales como el *Inventário de Sinalização da Criança Excepcionalmente Dotada* (PEREIRA, 1998), las *Escalas de Avaliação das Características Comportamentais do Aluno Sobredotado* (REZZULLI, SMITH, WHITE, CALLAHAN & HARTMAN, 1976) y la *Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos-BISAST* (ALMEIDA, OLIVEIRA & MELO, 2002). La BISAST, por ejemplo, contempla algunas subescalas centradas en talentos específicos o en dominios menos académicos (habilidades sociales, motoras/deportivas, tecnológicas/mecánicas, expresiones artísticas...), además de las disciplinas curriculares o nivel de aprendizaje y realización cognitiva, que describen comportamientos en las áreas de motivación, aprendizaje y creatividad, en una aproximación al modelo de los tres anillos defendido por Renzulli (1986).

Las pruebas psicológicas estandarizadas tienen un importante papel en la evaluación de estos alumnos. Con todo, incluso en la esfera de la cognición, tales pruebas no pueden ser entendidas como exclusivas y suficientes. La información en el área de la cognición, creatividad y aprendizaje puede proceder de escalas y cuestionarios, de auto-evaluación e inventarios biográficos de los alumnos, del análisis de textos u otros productos (como *portfolios*, audiciones y producciones artísticas) y de un conjunto de datos biográficos (por ejemplo, clasificación en cursos o premios ganados en dominios específicos de realización). A nivel de las pruebas psicológicas, no podemos prescindir de las pruebas de inteligencia y de creatividad, de escalas de autoconcepto, de motivación y de personalidad. Infelizmente, en Portugal no poseemos gran número y diversidad de pruebas para todos estos dominios, al mismo tiempo que los recursos son aun más limitados cuando queremos referirnos a la evaluación de sujetos con características de sobredotación y talento (algunos estudios mencionan el efecto de techo de algunas pruebas cognitivas cuando son usadas con niños con capacidades superiores). Es evidente que esta evaluación no se puede reducir al número o al resultado final alcanzado, pues un análisis cualitativo es fundamental en la comprensión de las capacidades y desempeños de estos alumnos. Con todo, los valores alcanzados tendrán que ser un importante punto de partida, y su precisión y validez son decisivas.

En síntesis, a nivel de la evaluación de los alumnos con capacidades superiores o talentosos, la ANEIS defiende que la misma ha de contemplar desde el *screening* a la evaluación de las ventajas de los programas de intervención que se implementan, pasando por la fase de identificación y selección (MIRANDA & ALMEIDA, 2002). En cualquiera de estas fases es importante extender los dominios o dimensiones psicológicas evaluadas, y hacerlo recurriendo a profesionales diversos y a diferentes metodologías de evaluación. La calidad del proceso de identificación presupone metodologías e instrumentos apropiados. En este sentido, la formación en la evaluación es fundamental, de forma que aumentemos la precisión y la validez de la información recogida y de las decisiones de ahí derivadas. Los problemas educativos, a nivel de los alumnos y de las familias, de evaluaciones con tendencia a producir falsos positivos y falsos negativos justifican el cuidado por parte de quien toma la coordinación del proceso evaluativo.

3. Apoyos educativos y programas de intervención

Los alumnos superdotados presentan, en la escuela, una capacidad superior para aprender más y a un ritmo más rápido que otros colegas, lo mismo que ocurre con los individuos talentosos en su área de excelencia. Unos y otros requieren, por eso, programas específicos de enseñanza-aprendizaje adecuados a sus características y necesidades (MIRANDA, 2008; OLIVEIRA, 2007). En particular, se apunta que, frente a sus capacidades cognitivas superiores y a un mayor *background* de conocimientos, son alumnos que precisan de una enseñanza más profunda, diversificada y acelerada (LAUTREY, 2004). Es importante conseguir para estos alumnos una enseñanza más flexible y diferenciada en términos de contenidos, formatos y métodos por parte de la escuela. La atención a los alumnos superdotados, dependiendo de las especificidades del sistema educativo en cada país, puede asumir varias formas. Podemos pensar en algunas respuestas de tipo inclusivo en la clase ordinaria y que derivan de la individualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente a través de alteraciones en

los contenidos curriculares, tipología de actividades de aprendizaje y métodos de enseñanza. También podemos hablar de programas de enriquecimiento, por un lado dirigidos a los intereses y profundización de las competencias de los alumnos, por otro contemplando áreas de talento menos desarrolladas y algunas necesidades en ciertos aspectos del desarrollo psicológico. Existe en la mayoría de los países la posibilidad de que el alumno entre más temprano en la escuela o que salte uno o más años a lo largo de su escolaridad básica, beneficiándose así de un currículo escolar que se entiende como más apropiado a nivel de desarrollo o a nivel de conocimientos y competencias académicas poseídas. Por último, la medida educativa más polémica es la posibilidad de que estos alumnos frecuenten escuelas o aulas específicamente diferenciadas para alumnos superdotados. En Portugal, la aceleración o el enriquecimiento constituyen las medidas más frecuentes, estando legalmente encuadradas en el Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de enero, y en el Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de octubre. Sin embargo, la legislación no es clara y presta poca atención a las necesidades educativas de estos alumnos. Podemos afirmar que los niños con acentuada precocidad en su desarrollo o con altas habilidades en Portugal pueden, después de una debida evaluación, entrar más temprano en la escuela (situación que no es tan evidente en el marco de la presente legislatura) y avanzar más rápidamente en la enseñanza básica, beneficiándose del *salto* de clase en la Enseñanza Básica, no más de dos veces (una en 1º ciclo y otra en 2º o 3º ciclo). Por otro lado, los alumnos con mayores facilidades en sus aprendizajes pueden beneficiarse de *planes de desarrollo*, implementados en la escuela o con su orientación, en atención a sus capacidades y necesidades. Más concretamente, el plano del desarrollo puede integrar, entre otras, las siguientes modalidades: (i) pedagogía diferenciada en el aula; (ii) programas de tutoría para apoyo a estrategias de estudio, orientación y asesoramiento del alumno; y (iii) actividades de enriquecimiento, en cualquier momento del año lectivo o en el inicio de un nuevo ciclo (Despacho Normativo nº 50/2005). Es importante especificar que la Región Autónoma de Madeira posee una larga tradición en la intervención de la sobredotación, incluyendo legislación propia para tal efecto (Decreto Regulamentar Regional nº13-A/97/M, de 15 de julio, y Decreto Regulamentar Regional nº16/2005/M, de 17 de diciembre). Este encuadramiento legal ha posibilitado la formación de profesores y otros técnicos en el área, la identificación precoz de estos alumnos y su seguimiento por parte de la red de servicios de psicología y educación especial.

La ANEIS ha apoyado la concretización de las tres primeras medidas (diferenciación curricular, programas de enriquecimiento y medidas de aceleración escolar), aunque no defiende la necesidad de implementación de clases propias para estos alumnos, a pesar de existir en Portugal esta posibilidad (por lo menos algunas escuelas privadas mencionan, de forma explícita o encubierta, que aceptan a alumnos con características de sobredotación). Las tres respuestas anteriores, aunque deberían complementarse con recursos de la comunidad, nos parecen suficientes para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades superiores de estos alumnos, evitando al máximo cualquier segregación o exclusión asociada a la creación de escuelas y aulas propias para superdotados. Como en educación la calidad y el impacto de una determinada medida dependen siempre de su contexto, aplicadores del programa y condicionantes, es importante no enfatizar demasiado los eventuales aspectos negativos de esta medida, pues cada caso es un caso y así debe ser analizado.

En su práctica, la ANEIS ha concentrado su esfuerzo en la implementación de medidas de apoyo a los alumnos talentosos y con capacidades superiores a través de la formación de los padres y profesores, de aconsejar a las familias y a las escuelas, del soporte escolar a la individualización y adaptaciones curriculares, de la evaluación para la decisión de entrada anticipada en la escuela (aunque con el actual gobierno la autorización de esta medida ha perdido en claridad) o del salto de año escolar, y de la implementación por iniciativa propia, o de asesoría, de programas de enriquecimiento. A estas alturas, psicólogos, profesores y técnicos de la comunidad pueden ser llamados a intervenir en las actividades de tales programas, contando algunas de estas situaciones con la supervisión técnica de la ANEIS. Otras veces, estos programas se llevan a cabo los fines de semana y están a cargo de técnicos formados por la propia asociación. Una experiencia similar han sido las instancias *ETC: Estímulo al Talento y a la Cooperación...* destinadas a adolescentes y realizadas anualmente, a lo largo de una semana, implicando a alumnos de todas las zonas del país (OLIVEIRA & GUIMARÃES, 2003).

El apoyo a las escuelas y a sus profesores ha sido, también, una apuesta de las varias delegaciones regionales de la ANEIS, aunque la escasez de recursos humanos (en régimen de voluntariado) a veces no permite una amplia y satisfactoria respuesta a las solicitudes existentes. En este caso, la planificación de unidades curriculares, la diferenciación de algunos métodos de enseñanza, la apuesta en trabajos de proyecto a realizar individualmente por el alumno, la compactación curricular de componentes ya dominados por el alumno, el estudio independiente o la tutoría son aspectos que se podrán implementar (SOUTHERN & JONES, 1991). Estas actuaciones acaban por estar fuertemente determinadas no sólo por la

legislación, y de ahí más fácilmente implementadas en escuelas privadas que en escuelas públicas, sino también por los recursos disponibles. Tendencialmente, los recursos no son muchos, y muchas veces escasean cuando la apuesta es el apoyo de estos alumnos. No podemos olvidar el estereotipo erróneo demasiado presente en las escuelas de que estos alumnos consiguen por sí solos el desarrollo de todo su potencial y, si ya han sido beneficiados por la naturaleza, no deben disminuir los recursos financieros que puedan hacer falta a los más *necesitados*.

Es importante señalar que varios técnicos dirigentes de la ANEIS y sus colaboradores realizan investigación en el área en las respectivas Universidades. Varios de ellos, incluso, realizan sus pruebas académicas de máster y de doctorado en Psicología y en Ciencias de la Educación con investigaciones en el área de la señalización y de la intervención con alumnos superdotados. Así, algunos instrumentos de evaluación fueron adaptados, contruidos y validados en ese contexto, sobre todo pruebas psicológicas cognitivas y de creatividad con objetivos de evaluación diferencial de estos alumnos (ALMEIDA, PEREIRA, MIRANDA & OLIVEIRA, 2003). Al mismo tiempo, algunas investigaciones han valorado el impacto de las medidas de aceleración escolar y de programas de enriquecimiento. En este sentido, la aceleración escolar (más concretamente la entrada anticipada en la escuela o el salto de clase) fue ya objeto de varios estudios y los resultados obtenidos nos permiten afirmar su adecuación en casi la totalidad de los casos y cubriendo no sólo la adquisición a nivel cognitivo y académico, sino también su impacto positivo a nivel emocional, afectivo y de auto-concepto (ALMEIDA, SIMÕES, VIANA & PEREIRA, 1996; OLIVEIRA, 2007; PEREIRA & SEABRA-SANTOS, 2001). En una síntesis general sobre otros temas que han sido objeto de investigación en nuestro país, podemos destacar las funciones cognitivas y las inteligencias múltiples (CANDEIAS, 2005; GUISANDE, ALMEIDA & PÁRAMO, 2006; PEREIRA, GASPAS, SIMÕES & LOPES, 2006); la excelencia en la edad adulta (trabajos de máster, esencialmente, con metodologías más cualitativas, en dominios específicos de realización) (ARAÚJO, CRUZ & ALMEIDA, 2007; CASTRO, ALMEIDA & CRUZ, 2008); las percepciones y creencias de los profesores sobre la sobredotación (la tendencia a mayor reconocimiento en dominios cognitivo y académico, y menos en creatividad) (BARBOSA & HAMIDO, 2005; LEITÃO, RAMOS, JARDIM, CORREIA & ALMEIDA, 2006; MELO, 2003; NOGUEIRA, 2003); la convergencia en el proceso de señalización entre varios tipos o fuentes informativas (profesores, psicólogos, padres...) (MIRANDA, 2003; MIRANDA & ALMEIDA, 2003; SANTOS, 2001). Paralelamente a los trabajos de pos-graduación que vienen desarrollándose en nuestro país en el área de la sobredotación, es importante señalar el volumen creciente de solicitudes que llegan a la ANEIS para la colaboración en la realización de monografías de licenciatura, informes de fin de curso en licenciaturas de formación de educadores, profesores y psicólogos, o incluso la concretización de trabajos prácticos por parte de los estudiantes de Psicología y de Educación que frecuentan niveles de enseñanza menos avanzados.

La mayor apuesta de las estructuras regionales de la ANEIS, con el apoyo a los alumnos y a sus familias, pasa por los programas de enriquecimiento, la mayoría en fines de semana y uno de ellos en verano. Estos programas, tomando diversas áreas del currículo escolar, pretenden profundizar y diversificar los aprendizajes de los alumnos en función de sus intereses, capacidades y necesidades educativas. A la par de los contenidos, una atención es dada a la metodología seguida en la implementación de los objetivos y de las actividades. Dada la reducida dimensión de los grupos de alumnos que se consideran, es fácil el trabajo de proyecto en la infancia o un trabajo tutorial, más individualizado (díadas o tríadas), en la adolescencia. Además de las adquisiciones de conocimientos y competencias, estos programas pueden incluir el desarrollo de ciertas dimensiones de la personalidad (auto-concepto, liderazgo, extroversión, comunicación y relación interpersonal...) o en otros dominios cognitivos (resolución creativa de problemas, métodos de estudio y estudios experimentales). Los alumnos son desafiados y estimulados a desarrollar sus talentos y a diversificar sus intereses a través de un aprendizaje marcado por el descubrimiento, la experimentación y, siempre que sea posible, por el trabajo y la cooperación en grupo. El enriquecimiento horizontal, que va más allá de las áreas de talento y de mayor interés para los alumnos, al incidir igualmente en áreas de mayor vulnerabilidad es implementado sobretodo en las edades más precoces, avanzándose progresivamente, con una mayor profundización y especialización de conocimientos, competencias y aprendizajes a lo largo del desarrollo, siguiéndose una metodología muy próxima al Modelo de Enriquecimiento Escolar (*Schoolwide Enrichment Model*), propuesto por Renzulli & Reis (1985).

En el ámbito de los programas de enriquecimiento implementados por la ANEIS, es importante destacar la implicación de padres y profesores, tanto a nivel de formación como en la organización logística y en el apoyo mutuo, con la creación y dinamización de redes de soporte incentivadas por el intercambio de experiencias y discusión de casos. Otra modalidad de intervención complementaria con las familias y escuelas implicadas en estos programas se centra en el asesoramiento y consultoría, previéndose también la consulta psicológica individual con los propios alumnos, cuando es necesario. En muchos momentos en estos programas existe una aproximación con la comunidad envolvente, a

través de protocolos de cooperación establecidos para la realización de ciertas actividades (museos, universidades, centros culturales y recreativos), de la colaboración de profesionales especializados en dominios específicos de realización para los proyectos de tutoría, y de la disponibilidad de materiales, espacios y otros recursos necesarios para la implementación de las actividades de enriquecimiento.

4. Consideraciones finales

En buena medida, el estudio y la intervención psicoeducativa en el área de la superdotación en Portugal se confunde con la aparición en 1998 de la ANEIS. Esta asociación, reuniendo académicos, psicólogos, profesores y padres, rápidamente se amplió y se instaló en varias regiones del país. Tratándose de un tema de fácil apatencia por parte de la comunicación social, y a veces tratado de una forma sensacionalista, el vínculo de la ANEIS con docentes de universidades portuguesas trajo al análisis del tema la ponderación y seriedad necesaria. Esta vinculación favoreció, sobre todo, la inclusión del tema de la sobredotación en la formación inicial y continua de educadores, profesores y psicólogos, así como la realización de investigaciones en el área, sobre todo la elección de la sobredotación como tema para tesis de máster y doctorado.

Las preocupaciones de la ANEIS, con una respuesta técnicamente apoyada en las familias y en las escuelas, se traducen en la forma como se define sobredotación, así como con los procedimientos que se proponen para la evaluación y la atención de los alumnos con capacidades superiores. Así, la sobredotación es entendida como una habilidad potencial general y el talento como el rendimiento superior en dominios específicos de realización, pudiendo estos ser delimitados a ciertas áreas de desempeño o áreas más amplias de realización. En el fondo, el concepto sobredotación se alarga a dimensiones psicológicas que no estrictamente intelectuales, sobre todo cuando se reduce la inteligencia al clásico concepto de CI. Este último, fuertemente marcado por las capacidades académicas y por las habilidades generales de raciocinio, no representa en nuestros días los avances en el área de la inteligencia. Parte de estos avances han sucedido a propósito de una perspectiva de múltiples inteligencias, con claros impactos en la evaluación y en la intervención (PRIETO, 2005).

A nivel de evaluación se estimula la formación de los técnicos en el marco de un modelo multidimensional de sobredotación. Esta multidimensionalidad se traduce también en la valorización de distintas dimensiones psicológicas y en el recurso a múltiples métodos y agentes de evaluación. Es importante diversificar las fuentes y los instrumentos de evaluación, asumiendo esta evaluación en fases a lo largo del tiempo. A estas fases corresponden objetivos propios y, lógicamente, procedimientos diferenciados de evaluación. Después de una fase inicial de *screening* o señalización y nominación, sigue una fase de identificación (diagnóstico) y una tercera de evaluación (análisis del aprovechamiento o impacto de las medidas de apoyo implementadas). Estas fases a lo largo del tiempo pueden disminuir el riesgo de *falsos positivos* y de *falsos negativos* derivados de la evaluación psicoeducativa realizada, y de esta forma prevenir impactos negativos de tales decisiones en el desarrollo psicosocial del alumno.

Por último, importa valorar que los procesos educativos de los alumnos con capacidades superiores no siempre favorecen el desarrollo y la expresión de su potencial. Familia y escuela deben, entonces, converger en la definición de formas coordinadas de atención a estos niños y jóvenes. Una de las formas de apoyo implementadas por la ANEIS tiene que ver con la organización de programas de enriquecimiento dentro y fuera de las paredes escolares; ya existen estudios de evaluación del impacto positivo de tales programas (ANTUNES, 2008; MIRANDA, 2008; MIRANDA & ALMEIDA, 2002). Posturas de ruptura o de conflicto de intereses entre padres y profesores suceden algunas veces, anticipándose prejuicios evidentes para el aprendizaje y la educación de estos alumnos. La consultoría con las familias y las escuelas, que algunas veces facilita un diálogo que se había ido deteriorando con el tiempo, ha sido preocupación de la ANEIS.

Para finalizar, nos gustaría destacar que el aprendizaje de estos alumnos exige una atención individualizada por parte de las escuelas. Estos alumnos, capaces de aprender más, más deprisa, de forma diferente y más profunda, necesitan de una diferenciación curricular en términos de contenidos y métodos, así como su inclusión en actividades de enriquecimiento de acuerdo con sus intereses y necesidades. Internacionalmente se reconoce que la intervención con los alumnos con altas habilidades requiere la utilización integrada de múltiples medidas educativas, conjugando diferentes tipos de actividades de acuerdo a las características y necesidades de estos alumnos (BORLAND, 1989). Impartiendo los ideales de la escuela inclusiva, la ANEIS no defiende la creación de escuelas o aulas propias para la atención a alumnos superdotados. El asumir esta postura acredita que padres y profesores, con el apoyo de técnicos en el área, reúnen las condiciones para, respetando la

heterogeneidad humana y el enriquecimiento de todos y cada uno en la convivencia con tal heterogeneidad, favorecer el desarrollo de las habilidades superiores de estos alumnos y la concretización de tales habilidades en proyectos que los realizan personal y socialmente.

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, L. S. & OLIVEIRA, E. P. (2000). "Os professores na identificação dos alunos sobredotados". En LEANDRO SILVA ALMEIDA, EMMA PATRICIA OLIVEIRA & ANA SOFIA MELO (eds.), *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS, 43–53.
- ALMEIDA, L. S., OLIVEIRA, E. P. & MELO, A. S. (2002). *Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos*. Braga: ANEIS.
- ALMEIDA, L. S., PEREIRA, M. A., MIRANDA, L. & OLIVEIRA, E. P. (2003). "A investigação na área da sobredotação em Portugal: Projectos e resultados". *Sobredotação*, 4 (1), 7–27.
- ALMEIDA, L. S., SIMÕES, M. R., VIANA, F. L. P. & PEREIRA, M. A. (1996). "A entrada antecipada de crianças na escola: Considerações em torno da avaliação psicológica". En LEANDRO ALMEIDA, JORGE SILVÉRIO & SALVADOR ARAÚJO (eds.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 173–185.
- ANTUNES, A. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- ARAÚJO, L. S., CRUZ, J. F. A. & ALMEIDA, L. S. (2007). "Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor". *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (2), 197–221.
- BARBOSA, C. & HAMIDO, G. (2005). "Sobredotação: Percepções dos educadores de infância do concelho de Santarém". *Sobredotação*, 6, 99–114.
- BORLAND, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York: Teachers College Press.
- CANDEIAS, A. A. (2005). "Avaliação dos riscos sociais e emocionais dos alunos com altas habilidades: Um estudo de caracterização no Alentejo". *Sobredotação*, 6, 267–279.
- CASTRO, M., ALMEIDA, L. S. & CRUZ, J. F. A. (2008). "Excelência no ensino superior: Variáveis pessoais e contextuais". *Sobredotação*, 9, 107–117.
- CLARK, K. B. (1992). *Growing up gifted*. New York: Macmillan.
- ERICSSON, K. A. (2007). "The making of an expert". *Harvard Business Review*, 85 (7/8), 114–121.
- FREEMAN, J. (1998). *The education of the very able: Current international research*. London: The Stationery Office.
- GAGNÉ, F. (2000). "Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis". En K. A. HELLER, F. J. MÖNKS, R. J. STERNBERG & R. F. SUBOTNIK (eds.), *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon, 67–79.
- GAGNÉ, F. (2004). "Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory". *High Ability Studies*, 15 (2), 119–147.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GROSS, M. U. M. (2002). "Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students". En M. NEIHART, S. REIS, N. ROBINSON & S. MOON (eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: Prufrock, 19–29.
- GUIGNARD, J. H. & ZENASNI, F. F. (2004). "Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel". *Psychologie Française*, 49, 305–319.
- GUILFORD, J. P. (1959). "Three faces of intellect". *American Psychologist*, 14, 469–679.
- GUISANDE, M. A., ALMEIDA, L. S. & PÁRAMO, M. F. (2006). "Independência de campo e sobredotação: Em busca de apreciações qualitativas na descrição das altas habilidades". *Sobredotação*, 7, 89–102.
- LAUTREY, J. (2004). "Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effects". *Psychologie Française*, 49 (3), 337–352.

- LEITÃO, A. I., RAMOS, C., JARDIM, J., CORREIA, V. & ALMEIDA, L. S. (2006). “Percepção dos professores e psicólogos na área da sobredotação”. *Sobredotação*, 7, 103–117.
- LUBART, T. (2006). *Enfants exceptionnels: Précocité intellectuelle, haut potential et talent*. Rosny-sous-Bois: Bréal.
- MELO, A. S. (2003). “Sinalização de alunos sobredotados e talentosos pelos professores”. *Sobredotação*, 4 (1), 29–46.
- MIRANDA, L. (2003). “Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos”. *Tese de Mestrado*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- MIRANDA, L. (2008). “Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar”. *Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- MIRANDA, L. & ALMEIDA, L. S. (2002). “Sobredotação em Portugal: Contributos das associações portuguesas para a divulgação do tema”. *Sobredotação*, 2 (3), 43–54.
- MIRANDA, L. & ALMEIDA, L. S. (2003). “Sinalização de alunos sobredotados e talentosos por professores e psicólogos: Dificuldades na sua convergência”. *Sobredotação*, 4 (2), 91–105.
- NEUMEISTER, K. L. S. (2004). “Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students”. *Gifted Child Quarterly*, 48 (4), 259–274.
- NEWMAN, T. M. & STERNBERG, R. J. (eds.) (2004). *Students with both gifts and learning disabilities: Identification, Assessment, and outcomes*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- NOGUEIRA, S. M. (2003). “A sobredotação vista por docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico”. *Sobredotação*, 4 (1), 95–107.
- OLIVEIRA, E. P. (2007). “Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa”. *Tese de Doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- OLIVEIRA, E. P. & GUIMARÃES, C. (2003). “Campo de Férias “Estímulo ao Talento e à Cooperação...”: Um programa de enriquecimento com alunos sobredotados e talentosos”. *Sobredotação*, 4(2), 123–135.
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2003). “Gifted education programs and procedures”. En W. M. REYNOLDS, G. E. MILLER & J. WILEY (eds.), *Handbook of Psychology* (Vol. 7). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 487–510.
- PALHARES, C., OLIVEIRA, E. P. & MELO, A. S. (2000). “ANEIS: Programas de enriquecimento”. *Sobredotação*, 1 (1, 2), 191–202.
- PEREIRA, M. (1998). “Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização”. *Tese de Doutoramento*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- PEREIRA, M. (2000). “Sobredotação: A pluralidade do conceito”. *Sobredotação*, 1 (1, 2), 147–178.
- PEREIRA, M. (2004). *Análise do anteprojecto do Dec. Lei da Reforma da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo: Avanços e retrocessos*. I, 171–178.
- PEREIRA, M. & SEABRA-SANTOS, M. J. (2001). “Vendedores de algodão-doce: Estudo longitudinal sobre a antecipação da entrada no 1º ciclo”. *Sobredotação*, 2 (1), 69–86.
- PEREIRA, M., GASPAS, M. F., SIMÕES, M. R. & LOPES, A. F. (2006). “Funções executivas: uma nova metodologia de avaliação do comportamento inteligente”. *Sobredotação*, 7, 177–186.
- PETERSON, J., DUNCAN, N. & CANADY, K. (2009). “A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth”. *Gifted Child Quarterly*, 53 (1), 34–49.
- PRIETO, M. D. (2005). “Identificación y desarrollo del talento desde el modelo de las inteligencias múltiples”. *Sobredotação*, 6, 7–26.
- RENZULLI, J. S. (1978). “What makes giftedness? Reexamining a definition”. *Phi Delta Kappan*, 60 (5), 180–184.
- RENZULLI, J. S. (1986). “The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity”. En R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 53–92.

- RENZULLI, J. S. & REIS, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- RENZULLI, J. S., SMITH, L. H., WHITE, A. J., CALLAHAN, C. M. & HARTMAN, R. K. (1976). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Wethersfield, CT: Creative Learning Press.
- ROEDEL, W. C. (1984). "Vulnerabilities of highly gifted children". *Roeper Review*, 6 (3), 127–130.
- SANTOS, C. P. (2001). "Sinalização de alunos com altas habilidades e talentos: Cruzamento de informações de origem e natureza diferentes". *Tese de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- SCHULTZ, R. A. (2002). "Understanding giftedness and underachievement: At the edge of possibility". *Gifted Child Quarterly*, 46 (3), 193–208.
- SOUTHERN, W. T. & JONES, E. D. (1991). "Academic acceleration: Background and issues". En W. T. SOUTHERN & E. D. JONES (eds.), *Academic acceleration of gifted children*. New York: Teachers College Press, 1–28.
- STERNBERG, R. J. (1986). "A triarchic theory of intellectual giftedness". En R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 223–243.
- STERNBERG, R. J. (2001). "Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence". *High Ability Studies*, 12 (2), 159–179.
- STOEBER, J. & EISMANN, U. (2007). "Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress". *Personality and Individual Differences*, 43, 2182–2192.
- TERMAN, L. M. (1975). "The discovery and encouragement of exceptional talent". En W. B. BARBE Y J. S. RENZULLI (eds.), *Psychology and education of the gifted*. New York: Irvington, 6–20.
- TERMAN, L. M. & ODEN, M. H. (1957). *Genetic studies of genius* (Vol. 5). Stanford, CA: Stanford University Press.
- TORDJMAN, S. (2007). "À la rencontre des difficultés présentées par les enfants surdoués". *Archives de Pédiatrie*, 14, 685–687.