

LA EVALUACIÓN DE NIÑOS SUPERDOTADOS: CUÁNDO, POR QUÉ Y CÓMO

MA DOLORES CALERO GARCÍA¹ Y MA BELÉN GARCÍA MARTÍN²

¹UNIVERSIDAD DE GRANADA Y ²UNIVERSIDAD DE JAÉN

La actuación inicialmente más relevante de un psicólogo hacia un niño sobredotado es evidentemente su determinación. Aquí surge una cuestión de gran importancia: ¿Cuándo y por qué motivo debe llevarse a cabo la evaluación de un niño para determinar si es o no sobredotado?

En países con gran tradición en el desarrollo de programas educativos específicos para niños con altas capacidades, existe una tendencia a defender la identificación temprana con el objetivo fundamental de conseguir el máximo desarrollo para cada individuo y evitar posibles problemas de ajuste académico; esta tendencia se apoya a veces en teorías biológicas (contestadas a nivel psicológico) que, basándose en el periodo crítico, mantienen la creencia de que lo que no se utiliza o no se estimula adecuadamente se pierde (Benito, 2004; Burnside, 2007; Lobo, 2005); o en la consideración de que la sobredotación es una necesidad educativa y requiere, por tanto, el mismo tratamiento que los déficits (Chamberlin, Buchanan y Vercimak, 2007). Así, algunos autores plantean las ventajas, no sólo para el niño sino también para los padres, de la identificación del superdotado en educación infantil, esto es, entre los 4 y los 6 años, y su in-

clusión en programas educativos (Cukierkon, Karnes, Manning, Houston y Besnoy, 2007; Eriksson, 2006; Hodge y Kemp, 2006). En España, a pesar de que no existe una tradición de programas específicos para niños superdotados y de que ni siquiera hay acuerdo sobre las medidas educativas que sobre ellos deben tomarse, cierto grupo de especialis-

tas sigue la tendencia internacional de la evaluación precoz (Acereda, 2000; Benito, 2004; Benito y Moro, 1997; Pérez-Sánchez y González, 2007).

Desde nuestro punto de vista, la cuestión previa, para decir sí o no a esa detección precoz, sería establecer con qué instrumentos se debe identificar a un niño superdotado. En este sentido, aunque tradicionalmente se entiende como sobredotado a aquel individuo con un CI por encima de 130 en un test de inteligencia general, cada vez existe un mayor acuerdo en que los criterios para determinar la excelencia de un niño serían (por este orden): su potencial de aprendizaje, su creatividad y/o flexibilidad, su metacognición, su memoria de trabajo y su implicación en la tarea (Calero, García-Martín y Gómez, 2007; Calero, García-Martín, Jiménez, Kazén y Araque, 2007; Kaur, 2004; Joseph y Ford, 2006; Lidz y Macrine, 2001, y Naglieri y Ford, 2005). Esto implica que debe entenderse que el CI es un producto de todos esos procesos y/o variables, y es, por tanto, un índice con cierta fiabilidad, pero no puede ser el criterio para establecer la sobredotación; menos aún, si la evaluación es temprana. Una alta puntuación CI no asegura la excepcionalidad de un niño aunque pueda ser un índice de su potencial.

M^a Dolores Calero García es catedrática de Evaluación Psicológica en la Universidad de Granada. Su línea fundamental de investigación es la evaluación del potencial de aprendizaje en diferentes poblaciones, entre otras, la de los niños con altas capacidades. Sobre este tópico posee diferentes publicaciones nacionales e internacionales.

M^a Belén García Martín es profesora en la Universidad de Jaén. Ha realizado su tesis doctoral sobre los niños superdotados, área sobre la que continúa investigando y trabajando a nivel asistencial. En 2008 ha recibido un *Premio al Reconocimiento a Personas* por un notable trabajo en favor de las altas capacidades y la sobredotación intelectual de la Federación Andaluza de Sobredotación Intelectual.

Así, cuanto menor es un niño menos fiable es el CI como criterio para establecer la sobredotación¹, porque su ejecución está más ligada al enriquecimiento ambiental y a la estimulación recibida y estos factores pueden hacer que un niño tenga inicialmente un desarrollo más rápido que sus iguales y puntúe más alto, pero que esto no suponga excelencia y con el tiempo vuelva a igualarse a su grupo. Por tanto, a menor edad se deberá ser más cauteloso en el diagnóstico, evitando centrarlo en el CI; y se requerirá de la consideración de la memoria de trabajo, la flexibilidad y el potencial de aprendizaje como criterios para la determinación de su estatus.

Una segunda cuestión a tener en cuenta sería: ¿para qué se determina la sobredotación de un niño? Evidentemente la respuesta está clara, se trata de proporcionarle programas para conseguir un desarrollo cognitivo acorde con su excepcionalidad... y con el resto de sus características, debemos decir. Para la planificación de acciones educativas que impliquen la aceleración o flexibiliza-

ción, no sólo debe tenerse en cuenta su nivel intelectual, sino también su desarrollo personal y social.

Con relativa frecuencia, el diagnóstico se solicita cuando aparece alguna conducta que preocupa a los padres -hiperactividad, aburrimiento, negación a ir al colegio, etc.-, acompañando a signos de precocidad o inteligencia; o cuando un maestro percibe que un niño va más deprisa que su grupo en la adquisición de los conocimientos que imparte y solicita al equipo de orientación una evaluación al respecto. Esto pone de manifiesto que un buen número de los niños diagnosticados como superdotados lo han sido en base a informes de padres o maestros basados fundamentalmente en su ejecución (Ford, Harris, Tyson y Trotman, 2002; Peters y Gentry, 2010). Sin embargo, esto no quiere decir que el informe de terceros sea un buen método de detección, pues éste se basa totalmente en la subjetividad del informante y depende del grupo de iguales con que éste compare al niño en cuestión (Hodge y Kemp, 2006). Utilizar este tipo de instrumentos para la detección de niños

superdotados supone, en muchos casos, un filtrado erróneo de la población pues no se tiene en cuenta otro tipo de variables (de personalidad o adaptación al grupo, por ejemplo) o de circunstancias (diferencias culturales, por ejemplo), que hacen a algunos individuos invisibles. Podríamos hacer una reflexión a este respecto: ¿Por qué existe un porcentaje significativamente menor de niñas superdotadas que de niños superdotados?; ¿por qué apenas se detectan superdotados en niños inmigrantes? (Joseph y Ford, 2006; Peña, Gillam, Malek y Ruiz-Felter, 2006 y Peters y Gentry, 2010). Hay otras variables, a parte del CI o del rendimiento, que favorecen o dificultan la visibilidad de la excepcionalidad.

Una tercera vía de evaluación para la detección de los sobredotados está en aquellos niños cuyos padres demandan la evaluación, no por suponerlos excepcionales sino, al contrario, porque presentan problemas. Existe una serie de áreas que parecen ser especialmente vulnerables en los niños sobredotados y a ellas habrá que prestar mayor atención en el proceso evaluativo si queremos garantizar un desarrollo armónico del individuo. Los problemas que más frecuentemente aparecen asociados a una alta inteligencia son: problemas de lateralidad, aburrimiento, apatía, falta de motivación, hiperactividad, aislamiento, falta de empatía, preocupación excesiva, sintomatología ansiosa, a veces con trastornos físicos asociados (mareos, náuseas, problemas de sueño, etc.). Todos ellos tienen una explicación lógica pero hay que tenerlos en consideración para que el niño y su familia adopten las medidas a seguir.

Así, por un lado, podemos encontrarnos al niño que se aburre porque domina las

(1) Una simple revisión de cualquier manual de un test de inteligencia general, el WISC-IV por ejemplo, servirá para observar como a menor edad las puntuaciones C.I. poseen menor fiabilidad y mayor error de medida.

tareas escolares y eso le provoca apatía y falta de motivación y, a veces, le lleva a mantener conductas oposicionistas o a presentar patrones de hiperactividad; otras, al contrario, los niveles de exigencia a los que les someten sus padres, -por intentar que llegue hasta donde sean capaces-, o a los que se someten ellos mismos, por su perfeccionismo, les provocan estrés; además, suelen tener alto nivel de sensibilidad que les lleva a preocuparse en exceso por diferentes temas, lo que les provoca ansiedad y ésta les lleva, a veces, a problemas de sueño o síntomas somáticos. Algunos se aíslan porque no son comprendidos, ni comprenden a los otros, o prefieren rodearse de mayores y, en no pocos casos, suelen tener problemas de lateralidad que, a veces, traen asociados problemas de lectoescritura.

En definitiva, la evaluación de un niño superdotado debe dirigirse no sólo a la determinación de su inteligencia y habilidades cognitivas sino a la detección de sus puntos débiles y fuertes para garantizar un desarrollo armónico de la persona que lo lleve no sólo a conseguir altos niveles de ejecución, sino también de ajuste y de bienestar personal. La consideración de todos estos factores es la que garantizará que las medidas que se tomen sean las adecuadas.

Finalmente, proponemos un listado de áreas que deben ser evaluadas e instrumentos que pueden ser utilizados para ello:

- ✓ El nivel intelectual debería ser determinado por un test de inteligencia individual para comprobar su rendimiento en diferentes áreas, observar su acercamiento a la tarea y estimar la velocidad de ejecución; el WISC-IV y WIPPSI- III, se han adaptado para la detección de estos niños e incluyen aspectos tan relevantes como la memoria de trabajo o la velocidad

de procesamiento, además de tener una reciente baremación española, algo esencial para el establecimiento de la sobredotación.

- ✓ Para hacer un perfil aptitudinal, la evaluación se podría completar con el EFAI o el BAS-II, por ejemplo.
- ✓ La flexibilidad puede ser evaluada con pruebas como el STROOP o el FDT.
- ✓ El potencial de aprendizaje, con el

EPA o el EHPAP, según la edad.

- ✓ La metacognición, con instrumentos como el THM, o el CEA.
- ✓ La personalidad con CPQ, EPQ-R, ESPQ, o BFQ-NA, según la edad.
- ✓ El ajuste social con el TAMAI o IAC, por ejemplo. Estas son las áreas que, a nuestro juicio, deben ser examinadas para hacer un perfil de excepcionalidad.

REFERENCIAS

- Acereda, A. (2000). Niños Superdotados. Pirámide. Madrid.
- Benito, Y. (2004). Ventajas de la Detección temprana del niño con talento y superdotado. *Educar*, 1, 25-34.
- Benito, Y. y Moro, J. (1997): Proyecto para la Identificación Temprana de Alumnos Superdotados. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- Burnside, L.H. (2007). Psychological guidance of gifted children. *Journal of Consulting Psychology*, 6 (4), 223-228.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B. y Gómez-Gómez, T. (2007). *El alumno con Sobredotación Intelectual. Conceptualización, Evaluación y Respuesta Educativa*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazén, M. y Araque, A. (2007). Self-Regulation Advantage for High-IQ Children: Findings from a Research Study. *Learning and Individual Differences*, 17, 328-343.
- Chamberlin, S.A. Buchanan, M. y Vercimak, D. (2007). Serving Twice-Exceptional Preschoolers: Blending Gifted Education and Early Childhood Special Education Practices in Assessment and Program Planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (3) 372-394.
- Cukierkon, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston, H. y Besnoy, K. (2007). Serving the Preschool gifted child: programming and resources. *Roeper Review*, 29(4), 271-276.
- Eriksson, G. (2006). Applying multicultural and global education principles to the education of diverse gifted and talented children. En B. Wallace y G. Eriksson (Eds.) *Diversity in gifted education : International perspectives on global issues*. (pp. 1-9). New York.: Taylor & Francis Group.
- Ford, D. Y., Harris, J. J., Tyson, C. A., y Trotman, M. F. (2002). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24, 52-58.
- Hodge, K.A. y Kemp, C.R. (2006). Recognition of Giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents and children. *Journal for the Educational of the Gifted*, 30(2), 164-282.
- Joseph, L.M. y Ford, D. Y. (2006). Nondiscriminatory Assessment: Considerations for Gifted Education. *The Gifted Child Quarterly*, 50 (1), 42-53.
- Kaur, I. (2004). Adaptation of Gifted Students to the System of Education in Malaysian Secondary Schools. *Roeper Review*, 26 (3), 175-176.
- Kerr, B. (1997). A new psychology of girls, women and giftedness. Columbus, Ohio.
- Lidz, C.S. y Macrine, S.L. (2001). "An alternative approach to the identification of gifted culturally and linguistically diverse learners". *School Psychology International*, 22, 74-96.
- Lobo, M. P. M. (2005) A Study of Talent in Students from Early Childhood and Primary Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (3)109-120.
- Naglieri, J. A. y Ford, D. Y. (2005). Increasing Minority Children's Participation in Gifted Classes Using the NNAY: A Response to Lohman. *The Gifted Child Quarterly*, 49 (1), 29-36.
- Peña, E. D., Gillam, R. B., Malek, M. & Ruiz-Felter, R. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: an experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49(5), 1037-1058.
- Pérez-Sánchez, L. y González, C. (2007). Diferencias evolutivas y variabilidad intelectual entre estudiantes con alta capacidad. *Faisca*, 12(14), 106-117.
- Peters, S.J. y Gates, J. C. (2010). The teacher observation form: revisions and updates. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 179-188.
- Peters, S.J. y Gentry, M. (2010). Multigroup construct validity evidence of the HOPE Scale: Instrumentation to identify Low-Income elementary students for gifted programs. *The Gifted Child Quarterly*, 54(4), 298-312.