

Capítulo 1: Características de identificación del alumno con sobredotación intelectual

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo ayudar a la identificación de estos alumnos de forma temprana. Se centra fundamentalmente, en un primer lugar, en la importancia de la identificación temprana; en segundo lugar, en la definición del concepto de superdotación; en tercer lugar, en la descripción de las características de desarrollo y de las características de aprendizaje de estos alumnos. Concluye el mismo reflexionando sobre por qué estos alumnos deben recibir una educación especial/específica.

1.1. Importancia y necesidad de la identificación temprana: objetivos

La importancia de la identificación temprana como en cualquier otro nivel de la educación especial es primordial. En el caso de los alumnos con sobredotación intelectual se ha constatado que las explicaciones sobre las diferencias entre la promesa y la realización del superdotado apuntan a las diferencias sustanciales en los entornos tempranos favorables y sus factores familiares y oportunidades educativas y profesionales.

Por citar un interesante estudio realizado por la Doctora en Educación Barbara Clark (Presidenta del *World Council for Gifted and Talented Children*, 1997-2001, Profesora de la *California State University* en Los Angeles) acerca del daño neuronal a causa de la no utilización del potencial humano, en este trabajo reseña entre otras conclusiones las siguientes:

- *La cantidad de dendritas neuronales incrementa con la estimulación, al igual que aumenta el potencial por las interconexiones neuronales y la complejidad del pensamiento.*

- *El estrés y la tensión provocan un deficiente flujo en el cuerpo calloso creando una reacción bioquímica en el área límbica que provoca la desaparición de neuronas cerebrales.*

- *La formación reticular, el sistema límbico y el tálamo seleccionan activamente los estímulos y responden positivamente a la novedad, lo inesperado y a la información discrepante, aumentando su potencial activo.*

Como conclusión general, así pues, se puede afirmar que la falta de una estimulación adecuada, ocasiona no sólo que los alumnos no desarrollen plenamente todo su potencial sino que la tensión y el estrés que ello les provoca lleva a una merma de dicho potencial.

En cuanto a la predicción de la superdotación entre los científicos, ha quedado suficientemente claro que ésta comienza a ser útil especialmente para los grupos situados en los extremos de la escala al final del segundo año, para el tercer año de vida esta predicción es bastante segura (White, 1988: 89). La edad óptima para la identificación de un niño como superdotado es entre los 4 y los 7 años.

Como en el caso de cualquier otro niño de educación especial, la identificación precoz tiene en este caso dos objetivos principales:

- Situar a los niños en un entorno educativo adecuado.

- Proporcionar a los padres y personas que se encargan de su educación, guía y comprensión. El apoyo de los padres y profesores es decisivo para el desarrollo de los niños.

Es tal la evidencia de la necesidad de identificación temprana de estos alumnos, que ésta ha sido recomendada por el Consejo de Europa e independientemente del partido político que gobernara en España todos la han mantenido en la legislación en las diferentes reformas educativas llevadas a cabo.

Como ejemplo de lo anteriormente comentado sobre las dificultades de adaptación a los niveles de aprendizaje y a su entorno social, vamos a considerar el *estudio de desarrollo y las primeras experiencias escolares de un niño (Cociente Intelectual, CI= 147) a través de la descripción de unos padres:*

“De bebe: no cumplía los espacios de sueño habituales. Consultamos con un pediatra particular y nos comentó que el niño ‘quería vida social’. En muy raras ocasiones se ponía enfermo, ocasionalmente un ligero resfriado.

Antes del año: se deslizaba arrastrándose por la casa totalmente a oscuras y se iba a la salita de estar, situada al otro extremo, encendía el televisor, se sentaba en el sofá y se entretenía con la carta de ajuste; así le encontraba su padre cuando iba a trabajar, las dos de la madrugada, en muchas ocasiones.

Con dos años y medio: empezó a ir a la guardería dos horas y media por la mañana y dos horas por la tarde. En casa jugaba a que tenía un amigo imaginario, era un niño de la guardería. Le llamaba con su teléfono de juguete y le invitaba a casa, jugaba con él el resto de la tarde. Este niño jamás estuvo en casa. Su mayor preocupación en esta época era qué hacían sus padres cuando él estaba en la guardería, a veces lo interpretábamos como preocupación por nosotros y otras por sí mismo. Otra de sus preocupaciones (en la misma clase convivía con niños de hasta cinco años), era que quería llevar la cartilla y aprender como los mayores a leer.

Con tres años y cuatro meses: tras los escasos siete meses de guardería comenzó educación infantil en el mismo colegio que está en la actualidad. No le gustaba ir, decía que los niños eran tontos, que no sabían jugar, estaba acostumbrado a niños mayores quizás. El primer trimestre optó por jugar sólo en los recreos. Después de las vacaciones de navidad se adaptó y pasó a jugar y a relacionarse muy bien con los demás niños.

Con cuatro años y tres meses: inició 1º de Preescolar siendo sus mayores aficiones los libros de animales y los puzzles. Aprendió a leer correctamente, de una forma poco convencional: los nombres de algunos los correspondía perfectamente con su grafía. Nosotros le apoyamos pero las primeras adquisiciones las realizó él. Con los números no tenía mucha dificultad, cuando en una clase le enseñaban el número 4, él ya conocía hasta el 100: los primeros números los aprendió con los botones del ascensor, vivimos en un décimo piso, y el resto con las páginas de los libros. Cuando estaba con los abuelos les leía el número de los portales por los que pasaba y los letreros de las calles. Preguntaba continuamente queriendo saber más, era incansable. Los números romanos de los relojes suscitaron su curiosidad y una tarde que estuvo con su tío David, éste se los explicó. Pedro dibujaba relojes con números romanos. Sabía en el reloj las horas de ir al colegio, de ir a la cama...

En este curso escolar comenzó su primer conflicto, él lo llamaba 'problema': la profesora le comentó que sus dibujos eran garabatos, vino muy ofendido y estuvo durante tres días pidiéndome que le pidiese una cita para que él pudiera hablar con la profesora sobre sus dibujos. Le conté a la profesora lo que quería el niño y ella aceptó y nos grabó la conversación en una cinta. Pedro decía que sus dibujos eran fósiles y huellas de dinosaurios petrificadas y le explicó que de mayor quería ser paleontólogo para buscar fósiles. Así nos enteramos de que el niño poseía conocimientos sobre prehistoria: sabía el nombre de todos los dinosaurios y de qué periodo era, hablaba de glaciaciones, etc.

La profesora veía conveniente que le realizáramos al niño un CI para conocer la capacidad del niño. Nosotros lo desestimamos porque conocíamos el gusto de Pedro por la lectura y la

profesora desconocía que el niño ya sabía leer. Nosotros omitimos decírselo porque el niño no lo había dicho y en clase estaban dando las letras vocales ya finalizando el curso.

Con cinco años y cinco meses: empezó tercero de Educación Infantil, este fue un curso problemático: continuamente hablaba de sus 'problemas', decía que otros niños nunca tienen problemas. Quería ser concretamente como dos niños de clase que eran muy 'formales' porque nunca hablaban y porque eran 'buenos'. El creía que era 'malo'.

En casa le hablábamos y le tratábamos de hacer ver que todos tenemos cosas buenas. Así logramos alegrarle un poco, aún no llevaba un mes de clase y nos parecía prematuro hablar con la nueva profesora, los informes del curso anterior habían sido excelentes.

La profesora fue la que quiso ponerse en contacto con nosotros para enseñarnos un dibujo del niño, el cual ella calificaba de 'mamarrachada'. Nos comentó que aunque la profesora del curso pasado consintiese eso, ella no lo iba a hacer. Cuando Pedro llegó a casa buscó entre sus libros y nos mostró 'Cuando la tierra tiembla' de François Michel/Yves Largor, era uno de sus libros favoritos junto con 'En las entrañas de la tierra' de François Michel /Philippe Davaine, el dibujo era exacto al desarrollado en clase. El había dibujado un volcán por dentro según él tal y como se veía "si asomases la cabeza por el cráter del volcán", los colores del magma, las rocas volcánicas y nos enseñaba relacionando el dibujo con la lámina del niño con acierto.

Decidimos pedir una cita a la profesora, pero omitimos la explicación del niño, porque con muy buenas palabras inició ella la conversación diciéndonos que a su juicio el niño era un verdadero desastre, desordenado, vago, que le tenía que castigar continuamente. Ella no se había dado cuenta de que el niño sabía leer. Y esto junto con sus comentarios nos decidieron a guardar silencio, no vimos un ambiente propicio y decidimos esperar a que pudiera por sí misma conocerle, ya que nosotros teníamos una visión diferente del niño. A este le dijimos que su profesora estaba encantada con él y que quería ser su amiga, pero que él debía esforzarse. El se mostró conforme.

Al concluir este primer trimestre, pedimos otra cita y entonces la profesora ya había comprobado que Pedro sabía leer, en clase concluían la primera cartilla, nos comentó que por su

parte tendría que llevar para Enero la segunda cartilla e ir al ritmo del resto. Pedro ya conocía los números hasta el 1000, nos dimos cuenta cuando ordenaba los fascículos de una colección de revistas que hacía su tío, en una semana con nuestro apoyo aprendió hasta el millón.

El informe escolar al finalizar el curso sólo objetaba su mala grafía. Durante este curso en casa escribía al dictado correctamente palabras y números. Los vocablos relacionados con el mundo de los animales los escribía él por su gusto: reptil, anfibio, omnívoro, etc., tenía claros estos conceptos. Así mismo había desarrollado un gusto por los mapas mundi, tanto en láminas como en puzzles. Sabía que el tigre de bengala vivía en la India, Java y Sumatra, el tigre blanco en la Siberia, el cocodrilo del Nilo en Egipto... Nos daba clases de Geografía y del mundo de los animales, estas aficiones sólo las podía compartir con nosotros”.

En 1994 una de las recomendaciones de la *Asamblea del Consejo de Europa* fue la necesidad de identificación temprana de estos alumnos. En España, con la *Ley Educativa (LOGSE)*, a través de diferentes Decretos y Órdenes se orientaba a que la identificación de estos alumnos fuera temprana y precisa.

La posterior *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 23-12-02)* señalaba igualmente este aspecto:

El *artículo 43* tiene entre otros aspectos los siguientes:

- Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.

- Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.

- *El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.*

- *Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.*

- *Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atiende. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.*

El *Real Decreto de 18 de Julio de 2003* sobre la flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas post-obligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

Las Aceleraciones suponen una mejora en el desarrollo cognitivo, social y afectivo, lo que es bueno para una gran parte de alumnos superdotados no tiene por qué serlo para todos (por ejemplo, alumnos superdotados con dislexia). Realizando una correcta y exhaustiva Evaluación, Identificación y Orientación en base a los resultados, está comprobado en otros países y en la práctica en los casos en que se ha realizado correctamente en España desde

1997, que su aplicación es adecuada para un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo. La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres (Comisión de Educación del Senado, 2002).

Actualmente, la *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, señala en sus artículos 76 y 77:

Corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumno con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

En palabras de Juan López (2006a: 1-2): “Cada Comunidad Autónoma tiene un curso para que pueda desarrollar el 35% o el 45% en su caso que les corresponde, y ello sin condicionar la aplicación de la ley en lo que tiene que ver con las medidas económicas de atención a la diversidad que van incluidas en la memoria económica de la propia ley, y que esas sí empiezan a aplicarse el curso 2006/2007. Ahora, en la medida en que el artículo 72 no se aplique, estamos en una situación de ilegalidad; es decir, la vinculación de legalidad a recursos es de una importancia enorme en una ley orgánica de obligado cumplimiento. Y además, decir exactamente cosas como que las administraciones educativas (artículo 72.2) dotarán a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado y los criterios para determinar estas dotaciones, serán los mismos para los colegios públicos y privados concertados”.

Los alumnos con sobredotación intelectual se dan en todos los grupos sociales y étnicos. En todas las culturas hay niños que tienen un desarrollo diferente a otros niños y que aprenden de forma diferente y a un ritmo distinto de sus compañeros de edad. Cuando se niegan los recursos necesarios a estos alumnos por considerar la medida como elitista, son los alumnos con menos posibilidades los que lo sufren. Los niños de clase socio-culturalmente elevada tienen otras posibilidades y opciones educativas.

1.2. Psicopatología de las funciones cognitivas. Definición de sobredotación intelectual. Diferenciación con alta capacidad

La exigencia escolar ha sido el origen de la creación de los tests con la intención de conocer la capacidad de aprendizaje escolar. En el plano estadístico, la mayor parte de los tests están contruidos para que la mayoría de la población (95%) esté comprendida entre -2 y +2 desviaciones estándares. Visto así, la desviación anormal comienza con un CI igual o inferior a 70 y considerando el otro extremo con un CI igual o superior a 130. Los alumnos que están en estos dos extremos de la curva son a los que nos referimos cuando hablamos de alumnos con psicopatología en las funciones cognitivas: alumnos con sobredotación intelectual y alumnos con retraso mental. Según las nuevas teorías de la inteligencia 'extremo superior' (punto fuerte normativo) puntuación CI 131 y más y 'extremo inferior' (punto débil normativo) puntuación CI 69 y menos.

Lo que tienen en común los niños con retraso mental y los niños con sobredotación intelectual es una puntuación significativamente diferente al promedio en los tests de inteligencia que implica una intervención educativa adaptada, dado que aprenden de manera distinta y a un ritmo diferente que el resto de los alumnos. Tanto en uno como en el otro grupo, existen grados (retraso mental ligero, medio... superdotado, altamente superdotado) y tanto en uno como en otro se pueden dar trastornos asociados, por ejemplo los niños con sobredotación intelectual y los niños con retraso mental pueden tener como trastorno asociado el trastorno de Déficit de Atención por Hiperactividad o TDAH.

Los alumnos con sobredotación intelectual y los alumnos con retraso mental con trastorno asociado son considerados alumnos de doble excepcionalidad. Los niños ligeros, moderados, altos, excepcional y profundamente superdotados son tan diferentes unos de otros como son los ligera, moderada, severa y profundamente retrasados, pero las diferencias en los niveles de superdotación raramente son reconocidas.

Distribución estadística de la inteligencia:

- Sobredotación intelectual, CI >130.
- Retraso Mental, CI <70.
 - ◆ Ambos extremos 2'2 %.
- Alta capacidad, CI >115.
- Baja capacidad, CI <85.
 - ◆ Ambos extremos 14%

El diagnóstico tanto del retraso mental como de la sobredotación intelectual se basa no solamente en aspectos cuantitativos como puede ser la medición del Cociente Intelectual, sino en un conjunto de factores diagnósticos, que posibilitan la atención personalizada. Si bien en el aspecto estadístico de la medida de la inteligencia se tienen en cuenta desde un punto de vista práctico y empírico las siguientes medidas psicométricas:

- Sobredotación intelectual, CI >130.
- Retraso Mental, CI <70.
 - ◆ Ambos extremos 2'2%.
- Alta capacidad, CI >115.
- Baja capacidad, CI <85.
 - ◆ Ambos extremos 14%

Actualmente, con la intención de adaptar la enseñanza de forma individualizada a un mayor número de alumnos con diferentes ritmos y formas de aprendizaje, a la medida de sus necesidades educativas, se ha considerado en la LOE en el título 2 que denominamos “Equidad en educación”, a los grupos de alumnos que requieren, a nuestro juicio, una educación diferente a la ordinaria, por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo, y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objeto de lograr su plena incursión e integración.

Esta es una novedad en la ley, en el sentido de que todas las medidas técnicas que aparecen en ella, en todo el título 2, de los alumnos de necesidades específicas de apoyo educativo en el que están incluidos los alumnos de altas capacidades y los alumnos superdotados, esas medidas están vinculadas a recursos, de tal modo que, cualquiera de las líneas articuladas que aparecen tienen su aplicación en el capítulo de recursos, y esto es muy

importante como iremos viendo tanto en lo que se refiere a los profesionales que deben atender a sus alumnos, que deben ser unos profesionales específicos, como en algún otro tipo de medidas de atención que necesitan mayores recursos de los que ahora las diferentes comunidades autónomas están aplicando (López, 2006a: 2).

1.3. Aprendizaje y desarrollo cognitivo y estrategias de aprendizaje de los alumnos con sobredotación intelectual (conductas observables)

Una vez definido el término superdotado es importante resaltar que existe una gran diversidad dentro de estos alumnos. Los niños superdotados poseen tantas diferencias individuales como cualquier otro, al igual que sucede con las condiciones de los otros niños incluidos dentro de los niños con necesidades educativas específicas. Hemos de considerar que sólo teniendo en cuenta la inteligencia medida en el ámbito psicométrico existe una diferencia considerable entre los niños de CI de 130 y los de más de 200, comparable con lo que ocurre al otro lado de la curva normal. Si bien es importante considerar que el 85% de los alumnos con sobredotación intelectual tiene una inteligencia comprendida entre CI 130 a 145.

Los superdotados no constituyen un grupo homogéneo si bien sí podemos dar pautas para su identificación.

1.3.1. Desarrollo motor y atención precoz:

- Desde el primer día del nacimiento sostiene la cabeza.
- Se sostienen de pie a los seis meses.
- Andan sin ayuda a los nueve meses.
- Tienen gran agilidad y coordinación motriz.

Ejemplos de varios niños:

“Al mes y medio reía mucho y sonreía al vernos. Nos seguía con la mirada y nos llamaba por medio de- ajitos y gorgoritos-, cuando entrábamos en su habitación se daba la vuelta, es decir, cambiaba la postura de boca abajo hacia la posición boca arriba”.

“Alrededor del mes y medio, cuando lloraba, sólo con asomarse su madre a la cuna, se callaba; si lo hacia otra persona, no se callaba”.

“Comenzó a pintar con colores, a hacer puzzles y a jugar con juegos de construcción a los dieciocho meses. El triciclo lo manejaba perfectamente y a los dos años no se cansaba nunca”.

1.3.2. Desarrollo del lenguaje:

- Dicen la primera palabra a los seis meses.
- Dicen la primera frase a los doce meses.
- Mantienen una conversación entre el año y medio y los dos años.
- Aprenden los colores al año y medio, incluso en sus diferentes tonalidades.

- Preguntan por palabras nuevas que no conocen a los tres años, empleando la palabra exacta en el momento oportuno.

Ejemplos de varios niños:

"Con dos años distinguía correctamente los siguientes colores: rojo, amarillo, marrón, gris, verde, naranja, blanco, rosa, azul, azul marino, lila, negro; los nombraba todos, excepto el amarillo que lo confundía con otro".

"Al año y medio distinguía perfectamente las interrogaciones: 'cómo', 'dónde', 'cuándo', 'de quién', 'por quién', 'a quién', etc., contestando correctamente a las preguntas".

"A los dos años la conversación era como la de un adulto, empleando palabras como 'sin embargo' o 'prácticamente'".

"Al año y medio era capaz de mantener una conversación. A los dos años hablaba todo, mostrando un buen vocabulario como 'mira el puente que grande'".

1.3.3. Aprendizaje de la lectura y escritura:

Es la curiosidad lo que les lleva a aprender.

- Aprenden a leer antes de ir a la escuela o en muy corto período de tiempo y muestran un alto interés por la lectura.

- Aprenden el abecedario a los dos años y medio.

- Comienzan a leer a la edad de tres años.

- Aprenden a partir de una lectura funcional (conocimiento de determinados logotipos y anagramas).

Utilizan continuas preguntas entre las que destacan: ¿qué pone aquí? No preguntan por las letras sino por las palabras.

- No deletrean ni silabeen en el aprendizaje, aprenden 'de corrido'.

- Aprenden a escribir normalmente en mayúsculas pues el trazo es más sencillo.

Ejemplos de varios niños:

"Aprendió el abecedario y los números del uno al diez, a los diecisiete meses. Los reconocía y los nombraba".

"A los dos años ya leía la cartilla y al poco tiempo leía perfectamente los cuentos infantiles y los comics de dibujos animados".

"La profesora de 3º de Educación Infantil, optó por darle unas maracas para que al leer las tocara en las comas y en los puntos, porque leía muy deprisa y seguido. Al aprender a leer sólo no había tenido necesidad de leer en voz alta y no daba ninguna entonación".

1.3.4. Concepto de números:

- Cuentan hasta diez a los dos años y medio.

- Con tres años y medio resuelven a nivel mental problemas de suma y resta con números hasta el diez.

Ejemplos de varios niños:

"Con dos años sabía contar de memoria del uno al nueve y distinguía entre el once y el doce. Haciendo gimnasia el sólo con las piernas contaba hasta cinco".

"Con tres años y diez meses sabía contar hasta cien, sumaba números pequeños y distinguía los números pares e impares".

"Contaba hasta diez a los dos años y tres meses. A los cuatro años y diez meses sumaba y restaba con los diez primeros y dividía por la mitad números simples".

1.3.5. Manifiestan interés precoz por el tiempo

- Aprenden a contar el tiempo en horas a los cinco años.

Ejemplos de varios niños:

"Con dos años ya sabía la fecha de su cumpleaños y la de sus padres. También con dos años y seis meses, empezó a preguntar por las horas del reloj".

"Con dos años y ocho meses preguntaba qué es el tiempo y se interesaba por la fecha de los cumpleaños de la gente".

1.3.6. Intereses, Juegos y Actividades

Prefieren para los juegos, actividades que no supongan 'riesgos'. No les suelen gustar los deportes de mayorías. Los hobbies preferidos son la lectura, la escritura, el dibujo, hacer puzzles, etc. Se relacionan mejor con niños más pequeños o más mayores.

Aprendizajes temáticos a partir de los dos años aproximadamente. Le interesan los números, las letras, las matrículas de los coches, los logotipos. De los dos años a los tres años les gusta, sobre todo, los puzzles y a esta edad hay niños que realizan puzzles hasta de 100 piezas. En la realización de los puzzles no se guían por el dibujo de los mismos, sino por el contorno de las piezas. A los dos años y medio son capaces de hacer puzzles de 20 piezas. Posteriormente, muestran interés por la geografía, el cuerpo humano, temas relacionados con la naturaleza, y posteriormente, el universo. A partir de los seis años, las áreas temáticas son más diferenciadas y depende ya de cada contexto socio-cultural o interés del niño.

1.3.7. Gran sensibilidad al mundo que les rodea y profundas preocupaciones:

"Con tres años un pequeño se planteaba la existencia o no de Dios así como qué es el infinito".

"Con cuatro años otro pequeño se planteaba cuestiones de la existencia humana: 'si volvemos a nacer, ¿a dónde vamos?', por lo cual prefirió no comer para no crecer".

"Con cuatro años preguntaba a sus padres: '¿cómo estábamos en la Tierra?'; '¿cómo anda el abuelito Juan cuando está en el cielo?, por qué cuando te mueres no te mueres porque sigues viviendo".

"Yendo en el coche, un primito dijo a una niña de cinco años al pasar por un cementerio: 'mira María ahí viven los muertos'; a lo que ella respondió: 'No, no viven, están'".

"Con cuatro años preguntó, si Dios hizo todo, ¿quién le hizo a él?, ¿por qué lloran cuando muere alguien si va al cielo con Dios?".

"Con seis años y siete meses, en la Iglesia preguntó: ¿qué tiene esa copa?, le contesté -el cáliz, representa la sangre de Cristo, pero es vino- "¿es qué lo han matado? -No, no te preocupes- y luego en la Comunión dice el cura -vamos a dar el cuerpo de Cristo- y dice Luís ¡Ves como lo han matado!

1.3.8. Estrategias de aprendizaje y capacidad metacognitiva en la realización de los problemas matemáticos

A) Está claro que los niños superdotados aprenden de forma inductiva, a través de preguntas, para posteriormente deducir y extrapolar su conocimiento a otros temas

Al año y medio tienden a estructurar el ambiente y en sus juegos realizan ya seriaciones y ordenaciones de forma lógica, colocando sus juguetes en fila, círculo, en orden atendiendo a tamaños, formas, etc.

Con dos años aproximadamente, realizan continuamente comparaciones selectivas con el objeto de clasificar, ordenar y diferenciar el mundo que les rodea, he aquí *ejemplos de varios niños:*

"Con un año y diez meses se dio cuenta de que el 9 es un 6 al revés". "Esa /g/ es un poco rara, parece un 9".

"Con dos años: La /B/ parece un 8, pero no lo es. La /h/ parece una silla, pero no lo es".

"Con dos años y siete meses descubrió que dos+dos son cuatro ¿qué más son cuatro? Le gusta hacer con juguetes combinaciones para sumarlos: uno+uno, tres+uno, etc.".

Formación de Conceptos a los tres años y medio. Si se les dan diferentes figuras geométricas de distintos tamaños y colores, tienden a agruparlas por categorías basándose en el color o la forma principalmente.

A partir de los tres años, cuando aparece una palabra nueva que no conocen, preguntan su significación y posteriormente la extrapolan a otros contextos para valorar su significado y especificar su total aplicación.

Si bien el anterior perfil no identifica a todos los niños superdotados, *sí podemos enumerar cuatro características que son generalizables a todos estos niños:*

a.1) Lo más significativo a la hora de identificar a estos niños se puede resumir en el *'insight'* (intuición) para resolver problemas por procedimientos distintos a los que frecuentemente usan sus compañeros. Son personas con una capacidad superior para enfocar problemas de manera distinta e incluso para plantear problemas nuevos.

Los niños superdotados utilizan diferentes formas de resolución de problemas y aprendizaje. Muchos estudios sugieren que un CI alto no es simplemente más de la habilidad mental básica que todo el mundo tiene; al contrario es una diferencia en procesos y acercamiento.

Foster ha sugerido una teoría emergente para la inteligencia: de la misma manera que el agua cambia de propiedades a diferentes grados, la inteligencia puede cambiar de propiedades cuando llega a un punto crítico. Leta Hollingworth estimaba que ese punto era 140 de CI, no sólo piensan más rápidamente, aprenden y ven los problemas de otra manera. Esto se puede observar en las preguntas y respuestas de los niños. Ejemplos de preguntas y respuestas:

- Preguntas de varios niños:

Un niño al año y once meses preguntó “¿qué son las vocales?”

Con dos años y dos meses “¿dónde está el papá de la abuela?”

Con dos años y cuatro meses “¿dónde van las palomitas cuando me las como?”, “¿qué es un problema?”

Con dos años y seis meses “¿qué hay dentro de la cabeza?”

Con dos años y medio “¿Se acaban las estrellas?, ¿cuántas hay?”, “¿Cómo sabe la gente el camino para ir al cielo cuando se muere si no se sabe antes de morirse?”, “¿Por qué no se hundan los barcos?”, “¿Por qué es de día o de noche?”

Con tres años “¿Cuántos números hay?”

Con tres años y nueve meses “¿la sangre va muy deprisa?”

Con un año y ocho meses “¿Por qué es de día?”, “¿Por qué cambian las hojas de color?”, “¿A qué distancia está la Luna?”.

Con cuatro años “Antes de nacer tú y la abuela, antes, antes, ¿quién había?”, “¿Por qué no se cae el árbol del patio aunque la tierra dé vueltas?”, “¿Qué es vivir?”.

Con cinco años y un mes, preguntó a su madre: “¿Dónde empieza y donde acaba el universo?”, -su madre le respondió- “el universo es infinito”, el niño insistió “no, no es verdad, porque todo tiene principio y todo tiene fin”.

Con seis años y cinco meses, preguntó a su madre: “¿Qué dirección llevan las piedras solares?, a lo que su madre contestó que no sabía. Al rato el niño le dijo: ya lo se, no lleva ninguna, van por donde quieren porque no hay gravedad”.

Con cuatro años ¿Qué es la electricidad?, ¿cómo funciona el teléfono?, ¿qué es una tormenta?, etc.

- Respuestas de varios niños:

A la pregunta a un niño de dos años y seis meses: ¿De qué está hecho un libro?, su respuesta fue: “De cerebro”.

A la pregunta a un niño de seis años: ¿Para qué sirven los senadores y los diputados?, su respuesta fue: "Para que nosotros no tengamos que preocuparnos de hacer la política".

A la pregunta a un niño de siete años y siete meses: ¿Para qué sirven los policías?, su respuesta fue: "Para cuidar del bien y hacer que disminuya el mal".

Y ¿para qué se mete a los criminales en la cárcel?, su respuesta fue: "Para que aprendan, y aprendan a ser buenos".

A la pregunta a un niño de cuatro años y dos meses: ¿Para qué se mete a los malos en la cárcel?, su respuesta fue: "Para que no hagan daño a los buenos y no hagan lo malo".

A la pregunta a un niño de cuatro años: ¿Qué significa: desaparecer?, su respuesta fue: "Dejar de existir".

A la pregunta a un niño de seis años y cinco meses: ¿Qué es un héroe?, su respuesta fue: "Una persona que salva a otras y ellos se lo reconocen".

En sus preguntas no se conforman con cualquier respuesta, quieren la verdad: "contesta bien, que te entiendo, no soy tonto". Se muestran impacientes, no pudiendo aplazar la información: "a lo mejor luego se me olvida y me quedo sin saberlo".

Una madre informa: "Te da unas contestaciones que parece que alguien se lo está diciendo".

a.2) Velocidad y precisión en la resolución de problemas.

a.3) Rapidez para aprender una habilidad con facilidad poco habitual.

a.4) Continua necesidad de aprender:

"Lo que más nos sorprendió, fue el interés exagerado que mostraba para aprender todo, los colores, los números, las letras, tenía gran facilidad para aprender, pero sobre todo y lo más sorprendente era que desde que tenía aproximadamente un año, tenía una auténtica obsesión por saber".

Como resumen, proponemos las siguientes características de desarrollo y aprendizaje:

a) Variables relacionadas con el desarrollo motor:

- Gatear a los seis meses.
- Andar a los nueve meses.
- Recortar con tijeras, a los dos años y medio.
- Andar en bici, patines, saltar a la comba, a los cuatro años.
- Empezar a escribir con letras mayúsculas, a los tres años y medio.

b) Variables relacionadas con el desarrollo del Lenguaje:

- Decir la primera palabra, a los seis meses.
- Decir la primera frase, a los doce meses.
- Mantener una conversación, a los veinticuatro meses.
- Tener un vocabulario avanzado, a los veinticuatro meses.
- Preguntar por las palabras nuevas que no conoce, a los tres años.
- Conocer y manejar parentescos (emplear palabras como hermano, tío, tía, abuelo, etc.), a los dos años y medio.

c) Variables relacionadas con el desarrollo cognitivo:

- Dibujar la figura humana (cabeza, tronco y cuatro extremidades), a los dos años y medio.
- Contar hasta 10, a los dos años y medio.
- Hacer puzzle de 20 piezas, a los dos años y medio.
- Leer cifras de cinco o más dígitos, a los cinco años.
- Manejar el reloj (identificando horas, medias y cuartos en sistema analógico), a los cinco años.

- Estar muy interesado por lo que le rodea, preguntar por el origen de las cosas y tener gran curiosidad y deseo de aprender 'todo', desde los dos años.
- Aprender los colores (al menos seis colores), al año y medio.
- Conocer el abecedario en mayúsculas (al menos dieciocho letras), a los dos años y medio.
- Empezar a leer, a los tres años y medio.
- Leer un libro con facilidad, a los cuatro años (sin silabear).
- Conocer el nombre y apellido de todos los niños de la clase, en el primer trimestre del curso.
- Memorizar cuentos, canciones y oraciones, a los dos años y medio.
- Interesarse por la ortografía de las palabras, a los cuatro años.
- Copiar un rombo, a los cuatro años.
- Ver películas de vídeo, a los dos años y medio.

d) Variables de Autoayuda:

- Aprender a mantenerse limpio, al año y medio (control de esfínteres diurno y nocturno).
- Elegir su propia ropa, a los tres años.
- Vestirse y desvestirse completamente, a los cuatro años.

e) Variables relativas a la Socialización:

- Liderazgo (siguen sus juegos y es invitado por lo menos al 75% de los cumpleaños de los niños de la clase), a los seis años.
- Relacionarse con personas mayores y gustar de jugar con niños mayores que él, a los cuatro años.
- Tener dificultades en la relación con sus iguales, a los cuatro años.

Dado que estos alumnos son un grupo muy heterogéneo, sólo considerando el nivel intelectual son niños de 130 de Cociente de Inteligencia a más de 200, este perfil no identifica a un niño concreto, pero sí pueden observarse características que, pueden estar presentes en su desarrollo.

B) Diferencias cualitativas de la inteligencia: Capacidad Metacognitiva y Estrategias Cognitivas de resolución de problemas matemáticos.

a) Metacognición en resolución de problemas matemáticos.

El empleo de las habilidades de razonamiento lógico por parte de los niños se ve influido por diversos factores, diferentes de la comprensión de la lógica en sí, incluyéndose las habilidades de la memoria, la comprensión lingüística y la capacidad para seleccionar la representación apropiada para el problema.

Muchos teóricos, entre ellos Sternberg, están de acuerdo en que las habilidades cognitivas son un rasgo esencial de superdotación. Se considera que los procesos superiores extraordinarios que regulan el análisis de la tarea y la auto-dirección de la conducta en la resolución de problemas pueden ser componentes importantes para diferenciar a los superdotados de la media. La importancia de la metacognición del alumno superdotado y la rapidez con que se procesa la información, sobre todo en lo que se refiere al procesamiento automático de la misma, son algunas de las principales características.

El término de metacognición fue creado por Flavell en 1975 y lo define como el conocimiento y conciencia del sujeto sobre sus propios procesos cognitivos.

Estas estrategias de alto nivel suponen el dominio de las habilidades operarias. Este tipo de metahabilidades según Campione, Brown y Ferrera no suelen aparecer de forma masiva hasta el período adolescente, lo que no quiere decir que no se den antes (Benito, 1992: 72).

Durante la realización de las pruebas nos interesamos por los procesos metacognitivos principalmente en la resolución de problemas matemáticos y comprobamos que estas funciones son *realizadas por niños desde los seis años de edad*, operando a través de sumas para llevar a cabo los problemas en los que interviene la multiplicación o la división.

Tal vez, una mención especial merece *Carmen* de siete años y siete meses (Edad Mental, EM= 13 años, CI= 172), que a diferencia de todos otros niños observados, sorprendió por su capacidad en la resolución de problemas:

Si 3 caramelos cuestan 5 euros ¿cuál es el precio de 24 caramelos?

La niña en 7 segundos dio la respuesta correcta. Preguntándole que cómo lo había hecho, respondió: “sumando $3+3+3+3+3+3+3+3$ y da 24, 8 veces 3, luego en 5, son $5+5+5+5+5+5+5+5$ y da 40”.

Pero esto no fue lo que más nos sorprendió, sino que en algunas ocasiones para resolver los problemas utilizaba imágenes icónicas.

Manuel de 6 años y cinco meses:

Si un obrero ganó 36 euros y le pagan 4 euros a la hora, ¿cuántas horas trabajo?

El niño lo resolvió de la siguiente manera: “sumando $4+4+4+4+4+4+4+4+4$ hasta que llegué a 36 y conté los dedos, y eran 9”.

Andrés de 6 años y cinco meses:

Pepe tenía 8 canicas y compró 6 más ¿Cuántas compró en total?

El niño lo resolvió de la siguiente manera: “como 8 es 2 menos que 10, le pongo las 6 y luego le quito 2 y me da 14”.

Si compras una pelota por 20 euros y pagas con un billete de 100 euros ¿cuánto te devolverán?

El niño lo resolvió de la siguiente forma: “contando de 10, 20, 30... hasta llegar a 100, bajar las dos últimas y ya está”.

Se reparten 12 galletas entre 4 niños y doy a todos el mismo número de galletas ¿cuántas doy a cada niño?

El niño lo resolvió de la siguiente manera: “se que $6+6$ son 12, y 6 está formado por 2 treses, los separo y ya se que son 4 treses.

En nuestros estudios no hemos constatado la existencia de la capacidad metacognitiva en la resolución de problemas matemáticos antes de los 5 años y medio de edad. En estas edades más tempranas se ha observado una *elevada automatización* de los procesos de resolución, rapidez y eficacia, incluso en la realización de problemas en los que está implicado el concepto de división.

A *Pablo* de 5 años y siete meses (EM= 8 años y ocho meses, CI= 151), le propusimos el siguiente problema:

Se reparten 12 galletas entre 4 niños y doy a todos el mismo número de galletas ¿cuántas doy a cada niño?

Pablo dio la respuesta correcta antes de que nos diera tiempo a poner el cronómetro en marcha, su respuesta fue automática.

Es de destacar que en la resolución de problemas van más allá de la *capacidad metacognitiva simple*: no sólo saben qué procesos han seguido en la resolución de los problemas sino que son capaces de observar qué estrategias han utilizado, lo que implica *capacidad de análisis y deducción*:

- *Son conscientes de que ciertas operaciones las saben y las utilizan de forma automática.*

Por ejemplo, propusimos el siguiente problema:

Luis, Pedro y Tomás ganaron 9 euros cada uno trabajando en una tienda ¿cuánto ganaron entre todos?

Javier de 7 años y siete meses (EM= 12 años y dos meses, CI= 155), en 5 segundos dio la respuesta correcta: "Lo tenía en la cabeza de haberlo hecho con la calculadora".

Otro niño, *Fernando* de 11 años y diez meses (EM= 22 años y cuatro meses, CI= 177) dio la respuesta correcta al "problema de la chaqueta" antes de que nos diera tiempo a poner el cronómetro en marcha.

Una chaqueta que normalmente se vende a 32 pesetas se puso en un precio especial de 1/4 menos. Como nadie la compró el dueño de la tienda la rebajó a la mitad del precio especial, ¿por cuánto se vendió la chaqueta después de la segunda rebaja?

Su explicación fue: "Tenía operado en clase mucho el número 32 y sabía lo que era 1/4 de 32; que es 8; $32-8= 24$; $24:2= 12$ ".

Las habilidades que permiten enfrentarse, resolver problemas novedosos y las que ayudan a automatizar lo aprendido están estrechamente relacionadas. Esto significa que la capacidad superior para enfrentarse a lo nuevo permite llegar de forma rápida y efectiva a la automatización. Y, al mismo tiempo, la capacidad superior de la automatización libera más mecanismos mentales para tratar con la novedad.

- *Saben qué estrategia frecuentemente utilizan en la resolución de los problemas.*

Juan de 7 años y siete meses (EM= 12 años y diez meses, CI= 164), decía "a mí no me molesta dividir por nada, lo hago al revés, multiplico; y lo mismo ocurre con la resta, lo hago suma y ya está".

b) Tipos de Estrategias utilizadas en la resolución de los problemas matemáticos.

Las observaciones anteriores nos han llevado a investigar *qué tipo de estrategia utilizan los niños superdotados* en la resolución de problemas matemáticos y si estas son diferentes a los niños de la 'media', o de mayor edad.

Recordemos que una estrategia es una técnica general para resolver problemas: no garantiza que se encuentre, pero constituye una guía para resolver el problema.

Durante la investigación hemos observado en los niños entre 6 y 8 años como utilizan por lo menos *3 estrategias distintas* en la resolución de los problemas matemáticos:

- *Operación en base 10.*

Ejemplo: Un lechero tiene 25 botellas de leche, vendió 14 ¿cuántas le quedaron?

Un niño de 6 años y siete meses (EM= 10 años, CI= 148) dio la respuesta correcta en 12 segundos, su explicación fue: $25-10= 15$; $15-4= 11$.

- *Simplificación antes de operar.*

Ejemplo: Si una naranja cuesta 9 pesetas ¿cuál es el precio de 3 naranjas?

Un niño de 7 años y seis meses (EM= 12 años y 2 meses, CI= 155) dio la respuesta correcta en 5 segundos, su explicación fue: 18 sabía que eran $9+9$, luego sólo tuve que sumar 10 y restar 1.

- *Facilitar la ejecución de la tarea.*

Ejemplo: Si 3 caramelos cuestan 5 euros ¿cuál es el precio de 24 caramelos?

Un niño de 7 años y siete meses (EM= 12 años y 10 meses, CI= 164) dio la respuesta correcta en 12 segundos, su explicación fue: me pregunté ¿qué número multiplicado por 3 da 24? Me he quedado con el 8, luego $8 \times 3= 24$.

Es de destacar como aun con la corta edad de los niños y el no haber aprendido en la escuela a realizar las operaciones aritméticas implicadas en algunos de los problemas planteados (multiplicación, división, etc.), es la calidad del razonamiento y no el conocimiento, lo que prevalece en la resolución de los mismos.

En cuanto a la utilización de las estrategias, hemos observado que desde pequeños utilizan estrategias eficientes en la resolución de problemas sin haberles sido enseñadas, realizan un menor esfuerzo, esto es una solución de economía. Estas formas de llevar a cabo la resolución de

problemas son distintas a las de los adultos, puesto que estos utilizan conocimientos matemáticos, por ejemplo, algoritmos aritméticos, que los niños no tienen conocimiento.

Estas características tan sólo tratan de dar mayor posibilidad de identificación del alumno con sobredotación intelectual por parte de padres, pediatras y profesores. Aun así, es oportuno volver a insistir en que no existe un perfil único de alumno con sobredotación intelectual, pues, por ejemplo, tan sólo considerando el nivel de superdotación, hay niños de 130 a más de 200 de CI, teniendo necesidades educativas muy distintas. Si bien el 85% de estos alumnos tienen un CI entre 130 a 145.

1.4. ¿Por qué estos alumnos deben recibir una educación especial?

Se ha hablado mucho sobre por qué estos niños tienen que recibir una educación especial, algunos opinan que es necesario tener en cuenta su educación porque constituyen una gran posibilidad de mejorar el mundo en que vivimos y que por tal razón es necesario tener en cuenta su educación. En estos términos se expresan algunos documentos (Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, 1993 y 1994) o el Ministerio de Educación y Ciencia: “quisiera terminar mostrando mi convencimiento de que la alta capacidad intelectual es una gran riqueza educativa y humana para toda la comunidad escolar y debería serlo para toda la sociedad” (López, 2006b: 2).

Otros abogan por la necesidad de una educación especial porque si no tienen la educación que necesitan, probablemente tendrán problemas de motivación escolar, bajo rendimiento y trastornos emocionales, a lo que responden otras personas: "mira aquel joven que hizo tres carreras a la vez y no tiene ningún problema". Sin pararse a pensar que el término de superdotado no incluye en la definición que tengan desajustes emocionales ni fracaso escolar, pues esto no ocurre en todos ni se da en la misma intensidad.

Se ha relacionado frecuentemente mayor Cociente de Inteligencia con mayores desajustes emocionales y esto no es totalmente cierto, pues hay niños con CI de 190 totalmente ajustados en el ámbito emocional y con rendimiento escolar elevado. De las investigaciones llevadas a cabo se concluye que son múltiples los factores determinantes que pueden influir en la desadaptación: la especial sensibilidad, alta creatividad, diferencias de edad, el sexo, trastornos asociados, etc. (Alonso y Benito, 1996: 183-184).

En general, los niños superdotados no están desadaptados en los primeros años, siendo uno de los factores más influyentes la desadaptación del ambiente hacia ellos; en primer lugar tienen problemas de rendimiento en el currículo regular porque no se ajusta a su nivel de aprendizaje y en segundo lugar en el ámbito social al no encontrar compañeros con los que compartir intereses. En los estudios de biografías de los niños entregadas por sus padres se observa cómo en la primera infancia describen a sus hijos como sociables, abiertos y alegres, con gran necesidad de aprender y curiosidad, la descripción de las experiencias escolares como negativas y el cambio paulatino del carácter y la progresiva desmotivación por el aprendizaje.

Los alumnos con sobredotación intelectual también pueden tener trastornos asociados (dislexia, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, deficiencias físicas...). Estos alumnos son considerados alumnos superdotados con trastornos asociados o de doble excepcionalidad.

Lo que tienen en común los niños con sobredotación intelectual, es un sobresaliente resultado en los tests de inteligencia y una elevada capacidad de aprendizaje en tareas académicas o escolares.

Pero ¿por qué entonces tienen que recibir una educación especial? Deben recibir una educación especial, no sólo para que puedan contribuir al progreso de la humanidad o para que no tengan problemas, deben recibir una educación especial porque aprenden de forma diferente que otros niños y si se les niega la educación que necesitan no tendrán la oportunidad de desarrollarse de una forma óptima, que es lo que debe perseguir la educación: optimizar el desarrollo del niño para que el día de mañana como adulto pueda elegir su propia existencia. Un niño debe recibir la educación que necesite por el hecho de ser niño, no por lo que vaya a ser el día de mañana. Todos los niños merecen amar la escuela y desarrollar al máximo sus posibilidades.

Los dos principios de Calidad del Sistema Educativo son el de Equidad y el de Flexibilidad. Estos dos principios de la actual Ley Educativa tienen como objetivos garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, así como adecuar a las diversas aptitudes, intereses y expectativas y personalidades.

La igualdad de oportunidades y los derechos del niño (Derechos del Niño reconocidos en el artículo 29.1.a de la Convención de 1989, ratificada por España en 1990, que establecen que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades), *son los que nos deben guiar en las propuestas educativas.*

Los dos siguientes relatos ilustran de qué trata este libro. El primero de los relatos es una biografía que una joven escribió hace muchos años, pero que no por ello deja de ser válida en la actualidad, esta joven consiguió transmitir en su escrito de forma sencilla y precisa la problemática

del alumno superdotado. El segundo de los relatos trata sobre la confusión, el desconcierto y la preocupación, que sienten los padres ante las dificultades de adaptación de su hijo de 3 años y 6 meses al ámbito escolar.

◆ *Biografía de una adolescente de 15 años: “el DON” (Benito, 1990: 23-33):*

“La mayor parte de las referencias que tengo acerca de mi vida hasta los 4 años procede de las historias y las anécdotas que mis padres me cuentan.

Al parecer, empecé a andar a los diez meses y desde que tenía uno menos, ya se me entendía bastante bien. Mis familiares aseguran -aunque creo que exageran, para eso son mis familiares- que yo era sorprendentemente despierta y llamaba la atención por mi manera de hablar.

Mis recuerdos propios, aunque difusos, comienzan hacia mi época de preescolar. Como muchas niñas lloré bastante el primer día de escuela ante aquel enorme edificio, interminables e impresionantes escaleras que llegarían a ser todo mi mundo.

Creo que era traviesa, muy traviesa, y me encantaba hacer rabiar a la monja. Lo que hacíamos en clase no era en absoluto difícil -para mí-, pero ponía en ello, al menos al principio, todo mi empeño, y los resultados dejaban agradablemente sorprendidas a las profesoras. Me cogieron mucho cariño y yo, aunque me aburría, aguantaba para complacerlas.

Cuando por fin mi monja se percató de que mis ejercicios siempre eran resueltos antes que los de las demás, decidió pasarme de vez en cuando a hacer actividades con las niñas mayores –aunque a mí me pareciesen, entonces viejísimas, sólo tenían cinco años. Con ello, a base de fijarme en lo que a ellas les explicaban también cuando estaba en la mesa de las pequeñas (estaban ambas mesas en la misma aula), un buen día llegué a casa y me puse a leer. No tuve que pensar lo que hacía, no necesitaba deletrear las palabras. Sin que yo adivinara exactamente cómo, sabía leer como una chica de 8 ó 9 años.

A partir de entonces, fue cuando empecé a destacarme entre el resto de las niñas. 'Me admiraban' por mis dibujos o mis trabajos manuales, puesto que en lo demás yo no quería ni tenía ocasión de dar a conocer mi nivel.

A veces mis tareas entusiasmaban especialmente a mi profesora, y siempre sabía la mejor manera de premiar mi esfuerzo: se lo enseñaba delante de mí al resto de las profesoras y yo agradecía en serio su aprobación, porque fue la aprobación lo que yo fui buscando. En aquellos momentos me sentía grande. No era presunción, sólo aspiraba a gozar de su aprecio, puesto que entonces estaba convencida de que sólo si era lista conseguiría el cariño que ansiaba de los mayores. También desde aquel momento el aburrimiento me atormentó.

Todo lo anterior empeoró cuando empecé la E.G.B. (Educación General Básica). La nueva profesora no era ya como mis queridas "seños" anteriores. Ella no nos daba su cariño. Ya no me dejaba ocuparme cuando acababa los ejercicios, no le gustaba que diera tanto trabajo. Además, y para colmo, yo era una chiquita tremendamente crítica. Siempre he sido el terror de los profesores poco cualificados, y los problemas que eso me trajo empezaron precisamente con aquella profesora:

Continuamente corregía sus fallos, era como una compensación, algo en que distraerme ya que no podía hacer otra cosa. Me veía distinta, y solía gritarme «¡niña repelente!», «¿por qué no puedes ser como las demás?».

Bueno, yo hasta entonces no había pensado que pudiera ser diferente, y no sabía lo que debía cambiar en mi conducta para ser 'normal'. Esa cuestión me trajo de cabeza durante una buena temporada, pero mis padres me convencieron de que no era rara, de que no me preocupase.

Lo que no acabaron fueron mis problemas. Hacia la mitad del curso nos hicieron a todas un test psicológico. 'Es verdaderamente divertido', pensaba yo. Por una vez podía demostrar mi ingenio, mi imaginación o mi habilidad en algo entretenido. Incluso me animaban a esforzarme al máximo.

Pues bien, lo hice, y a los pocos días llamaron a mis padres para que hablaran con el Psicólogo, y me hicieron algunas pruebas individuales. Lo cierto es que yo no tenía ni idea del por qué de todo aquello. Sólo noté que mi profesora después me atacaba aún más.

No logré en todo el curso que me dijera ni una sola vez '¡bien hecho!'. Al final dejé de poner empeño y perdí calidad a ojos vistas. Al fin y al cabo ¿para qué trabajar si no me premiaban ni con una sonrisa?

Por lo demás, mi relación con mis compañeras era buena. Entre ellas no era en absoluto diferente, o al menos trataba de no serlo. Es más, era muy dócil: me dejaba influir y dirigir por cualquiera y estaba satisfecha de hacerlo, pues cuando era yo quien hacía sugerencia, mis ideas eran tomadas con tanta extrañeza que solía quedarme sola. Mis padres me ayudaban, jugaban conmigo, y me proporcionaban cosas complicadas para hacer. Me encantaban los retos, que por lo demás, solía superar.

Tal como esperaba, 2º de E.G.B. me proporcionó nuevas posibilidades y nueva gente: podía ayudar a la maestra explicando a alguna compañera lo que no entendía, podía salir al encerado para poder hacer el ejercicio... No era mucho, pero siempre estaba mejor que quedarme en mi sitio escuchando por décima vez una explicación que yo conocía desde hacía años. La 'profe' tampoco podía alabar mi labor como se debía, porque eso desmoralizaba a las demás que no podían hacer tanto. Por todo lo cual, se repetía constantemente algo para mí injusto: era doloroso ver como mi 'seño' elogiaba a las demás por trabajos muy inferiores al mío y a mí me era negada su aprobación. Parecía destinada a no recibir nunca lo que tanto esperaba.

En aquel curso decidieron mis padres mandarme a una academia de Inglés. Según me dijeron, por recomendación del Psicólogo, pero el problema fue encontrar una que me admitiera siendo tan pequeña. Al final encontramos una.

Todos mis compañeros tenían más de 11 años y no se portaron conmigo lo que se dice muy bien, a mí el nivel no me parecía alto, pero me costaba enterarme de lo que decían en clase, o sea, que casi todo lo aprendía leyendo el texto en casa.

No sé lo que a mis compañeros les parecía en mí tan gracioso cuando hablaba, lo que se hacía muy duro para mi orgullo, que no es precisamente lo que me falta. La profesora, una inglesa nativa, que no hablaba español no entendía mis quejas y se reía con los demás. Hasta que por fin un día me sentí tan humillada que dejé de ir.

Durante aquellos años, mi relación con mis padres era muy buena. Me sugerían cosas en qué ocuparme, me compraban libros y cuadernos de problemas para entretenerme, que solían ser tres cursos superiores a los que me correspondían. Contaba a mis padres mis problemas y les hacía todas las preguntas que me venían a la cabeza. Esta situación continuó aún hasta los 10 años.

Según avanzaba en la E.G.B. las materias iban pareciéndome más y más aburridas. Eran más teóricas y se hacían cada vez menos ejercicios, limitando al máximo mis posibilidades de entretenerme en nada. En vista de esto me dediqué a abstraerme lo más posible de las explicaciones, mientras en la clase explicaban cualquier concepto que a mí me parecía evidente, yo vivía una aventura con los protagonistas de mis libros.

En una hora recorría con mi imaginación los lugares más variados. Las monjas y profesoras por supuesto lo notaban, pero no me llamaban la atención porque sabían que eso no perjudicaría luego mis resultados.

En casa me acostumbré a no hacer nunca los tediosos ejercicios de tarea. Mi mente sólo bajaba de las nubes una vez al mes, en el examen, y sacando la nota máxima. Esto hacía que mi boletín de calificaciones fuera muy curioso, mientras que mi actitud era 'Mala' y en el apartado de si hace las tareas figuraba 'Nunca', la columna de conocimientos era una larga fila de '+', que representaba un sobresaliente. Ni mis padres, ni mis profesoras lograron que modificara mi conducta ¿para qué gastar tiempo y energía en algo aburrido e innecesario pudiendo emplear ese rato en rescatar el Arca de la Alianza en compañía de Indiana Jones? Una vez entré tan de lleno en la lectura que tuvo que venir la monja y zarandearme para que me enterase de que me estaba llamando.

En vista del mal uso que daba a mi capacidad, mis padres me cambiaron de Colegio. Hacía tiempo que yo era consciente de mi superdotación, y sé que eso ayudó a que me admitieran.

Era un Colegio mixto. Por entonces estaba en 5º E.G.B. y empleaba un vocabulario muy selecto para esa edad. Me agradaba la precisión y aspiraba a decir exactamente lo que quería, determinado el más leve matiz y sin usar comodines. Lo que más deseaba era tener amigos, y para ello sabía que habría de comportarme, expresarme y sentir igual que ellos y eso fue lo que hice.

Abandoné mi antigua forma de expresión por el reducido y estereotipado vocabulario de los que quería como amigos. En las clases dejé mi ensimismamiento y me dediqué a hablar y a hacer gamberradas, incluso traté con todas mi fuerzas de que me cayera mal el profesor y enamorarme de algún chico. Mis esfuerzos, no fueron vanos, pronto llegué a ser entre los chicos 'uno más', apreciaba más la amistad fiel de los niños que de las niñas. Era la que mejor me llevaba con ellos y también tenía amigas. Entonces me sentí completamente feliz, era lo menos parecido al prototipo de superdotado: traviesa, rebelde, muy buena en deporte... Pero la felicidad duró poco. Me explicaré. Hasta entonces mis padres habían sido mis confidentes, les contaba todo y seguía sus consejos, pero cuando comencé a reprimirme más de lo normal ellos notaron el cambio y se fueron poco a poco irritando. Lo que más les importaba era mi nuevo lenguaje. Yo debía elegir: mis padres o mis amigos. Teniendo en cuenta que el día se me pasaba entre el colegio, donde me quedaba a comer, y las academias, en las que había empleado la misma técnica con iguales resultados, y viendo que a mi madre sólo la trataba por la noche y a mi padre sólo algunos meses al año (trabaja fuera), resolví que mi verdadero mundo se desarrollaba con los otros niños. Por tanto opté por seguir ocultando mi verdadera personalidad en beneficio de mis relaciones sociales (aunque seguí sacando buenas notas). Para evitar en cierto grado las riñas continuas, adquirí, en cambio, una nueva personalidad para casa.

Era una sumisa, y aprendí a no contar a mis padres lo que hacía en el Colegio, sabiendo que no lo aprobaban.

Había una sola cosa en el colegio en la que me gustaba esforzarme al máximo: era la redacción. Hacíamos una a la semana, y realmente parecía merecer la pena. Mis escritos eran a veces poéticos, cuidados, y en ellos afloraba mi perdido vocabulario. Pero la reacción de mis compañeros cuando leía estas redacciones era despectiva, la que se dedica al 'pelota empollón'. Decían que era cursi, así que cambié a un estilo más vulgar y gracioso. Sólo en ciertas ocasiones escribía 'a mi manera': en las redacciones para concursos, que no eran leídas en clase. En esta gané 2 ó 3 premios provinciales.

En medio de la mascarada, escondido en algún rinconcito, estaba mi verdadera persona haciéndose más y más borrosa. Como lo que nunca quise fue renunciar totalmente a lo que de verdad me gustaba, de vez en cuando dejaba airearse a mi cerebro pensando en cosas de más valor y dificultad. Me gustaba divagar acerca del sentido de la vida, la forma del Universo, la posibilidad de un vacío total -la nada- y sus supuestas propiedades, etc.

Según adquiría confianza en mi medio empecé a mostrar mis habilidades en clase. Lo hacía especialmente en las horas de Ciencias Naturales, que siempre me gustaron. Contestaba a todas las preguntas que hacía el profesor, hasta que él mismo tuvo que pararme los pies con un doloroso y humillante comentario, de este tipo que tanto odio y he tenido que sufrir muchas veces: « ¡Ya está la Enciclopedia! Pero ¿es que no puedes dar una oportunidad a los demás?». Si hay algo que me repugna es que me comparen con una computadora o una enciclopedia. Desde aquel momento supe que mi capacidad sería perjudicial si no la ocultaba al menos en parte.

La ruptura total con mis padres se vio acelerada por la pubertad. A los doce años me uní al grupo de chicas que busca ser más independientes. Aumentó mi rebeldía en el 'yo' escolar: molestaba más en clase y mi conducta era como un reto a los que dictan las normas. Adopté al hablar algunos 'tacos' y comencé a usar el término 'tío' o 'tía' como los demás.

Esta actitud ganó la aprobación de los chicos y chicas de mi curso, compensando muy bien el rechazo que pudieran hacer sentido por mi superioridad en el campo académico. Aquel fue el

mejor curso de mi vida. Tenía todos los amigos que quería, era la chica más apreciada de la clase... era el sueño de cualquier chaval de mi edad, y me hizo creer que había valido la pena sacrificar mi 'yo' diferente.

Durante la Navidad, emitieron en T.V. un programa sobre los niños superdotados, mi madre, muy interesada, apuntó todos los datos que se proporcionaron y a los pocos días logró ponerse en contacto con una Asociación.

En los últimos tres años, sobre todo, yo había pasado por diversos gabinetes psicológicos, además de un test realizado en el colegio. Mis padres habían hablado con numerosos profesionales que les pudieran informar sobre cómo tratar mi caso.

Desde el momento en que dejé de confiar en mis padres, todos los problemas los tenía que arrastrar sola. Quizás para cualquier otro chico o chica que se los hubiera planteado no hubiesen representado lo que para mí, debido a mi carácter pesimista e introvertido. Estas cuestiones no eran en absoluto algo por lo que mis padres me hubieran reprochado nada, pero me abstuve de contárselas porque no quería verme obligada a aceptar su respuesta como la correcta. Además, no me gusta que me enseñen o me dirijan: prefiero ser autodidacta y pensar las cosas por mí misma.

Estos problemas eran aquellos que me había ido planteando desde los 10 años, y que habían ido adquiriendo forma y consistencia en mi mente. Mirando a mí alrededor me daba y me doy cuenta de que soy mucho más consciente que cualquier niño y que muchos adultos. Y es esta consciencia y mis limitados recursos para hacerlos frente lo que provoca que estos problemas me absorban como abismos sin fondo.

Viendo la degeneración de la sociedad que me rodea, la bajeza del género humano -me incluyo-, viendo los problemas que penden de un hilo sobre nosotros y que nadie más parece advertir o prefieren dejarlos para las nuevas generaciones, me desespera pensar que no puedo hacer nada.

Mi aspiración es ayudar a solucionar alguno de estos problemas, librando a mis hijos y nietos de vivir bajo su amenaza. Pero, ¿qué puede hacer una niña de 12 años frente a peligros que los dirigentes mundiales no saben cómo evitar?

Llegué a la conclusión de que si había venido al mundo con una capacidad superior era para Algo. Mas la ignorancia de ese 'Algo' y el miedo a equivocarse el camino me hundían aún más. Los días que me ponía a pensar acababa sumida en la depresión, de modo que prefería no hacerlo, demasiada consciencia, responsabilidad, miedo.

Supongo que fueron todas estas cuestiones las que hicieron que encarara el nuevo curso con ánimo de sacarlo lo mejor posible. Por primera vez en mi vida ¡tenía deseos de estudiar!

Me favoreció que 8º de E.G.B. fuera un curso fácil. No era muy teórico, sino práctico y para comprender: eso había sido desde siempre mi fuerte. Aun así, la diferencia de nivel con los cursos anteriores era notable, y pese a mi esfuerzo, la falta de costumbre de estudio compensó mis notas y éstas no variaron respecto a las obtenidas hasta entonces.

Lo que sí cambió visiblemente fue mi comportamiento en clase. Había en clase dos personas que atraían y dominaban a todos los demás. Una, la delegada de curso y el otro, un chico que por su rebeldía, su mal comportamiento y malas notas era una especie de ídolo, de 'James Dean' para la clase. Daba la casualidad de que no hacía migas con ninguno de los dos. La situación que se creó en torno a mí es difícil de describir pues influyeron varios puntos poco determinados:

- La antipatía hacia los dos líderes, que en poco más de un mes convencieron a más de la mitad de la clase, incluso a mis antiguos amigos, de que yo era una 'estúpida empollona orgullosa' con ganas de lucirse.

- Mis calificaciones, las mejores de la clase, aunque no me hubiera importado ser superada por alguien.

- El abandono de mi agresividad hacia los profesores, y muchos otros detalles, negativos para los demás.

A resultas de este cocktail, uno a uno mis ex amigos dejaron de dirigirme la palabra. Me llamaban 'chula' cuando salía a dar la lección, a pesar de que yo intentase imitar la actitud de otras que despertaban más simpatía. Cuando fallaba las preguntas recibía una salva de aplausos e insultos del 'público' y por si fuera poco, sin recibir ningún tipo de apoyo por parte de los profesores aunque se dieran perfecta cuenta de lo que sucedía.

Por otras circunstancias, que rodearon este momento, la situación se hizo más dura: en el patio nadie me hablaba. Me insultaban, me atacaban... Me rompían los trabajos, me pintaban los libros y me despreciaban. Según mis notas fueron mejorando a lo largo del curso, el odio de mis compañeros era mayor, mis notas eran además de la causa de mi aislamiento, mi consuelo.

Mis nervios comenzaron a resentirse, me encerré más en mí misma y acabé por convencerme de que era un monstruito. Me gustaban las clases porque eran materias interesantes, pero lloraba por tener que ir a aquella batalla diaria.

Durante un tiempo soporté las burlas e insultos intentado ser amable y simpática, para recibir desprecios aún peores. No dije nada en casa porque temía la reacción de mis padres: pensaba que aún sería peor si me veían como una delatora.

Cuando en casa me veían llorando, inventaba alguna excusa y quitaba importancia a la situación. Mi madre notaba algo pero yo siempre negaba sus sospechas. Finalmente, una semana antes de las vacaciones de Navidad, unos dolores de estómago me llevaron a ver a un especialista quien diagnosticó una úlcera sangrante debido a la tensión nerviosa. Después de aquello no me quedó más remedio que contarle todo a mi madre. Esta me dio algunos consejos y el curso se reinició con menos tensión (en parte porque no estaba, mis notas no se habían hecho públicas). Pero pronto todo volvió a su estado anterior. La evaluación siguiente, tras las notas, me iba igual de mal tenía que soportar en clase los comentarios en voz baja de mis compañeros, aguantar que me rompieran los lapiceros o los libros y que me tiraran cosas. Estaba al borde de una depresión, cuando mi madre decidió acudir a mi tutor. A pesar de que sabía lo que estaba ocurriendo, no había dado muestras de querer defenderme. En realidad no me tenía mucho

aprecio: la delegada era su alumna favorita, y me miraba tan mal como sus discípulos. Sin embargo, mi madre fue a explicarle mi estado y él prometió ayudarme y entrevistarse conmigo. Resultó ser un gran consuelo oírle: '¡no exageres...!', '¡no te molestan tanto! Además lo que pasa es que tú tienes ganas de lucirte y de llamar la atención. Así no es de extrañar que se metan contigo...'. Esa fue su ayuda. Lo que logró fue que yo aún me desesperara todavía más; hasta entonces, creía contar con la simpatía de los profesores pero tan rara y antipática, tan 'monstruo', que ni ellos me querían.

Total, que en vista de que no podía seguir así, mis padres me buscaron una plaza en otro Colegio, sin que nadie del mío lo supiera.

En la cuarta evaluación nos hicieron un test psicológico. Yo no puse mucho empeño, lo hice más bien como entretenimiento, pero el resultado fue el más alto del curso. También había un apartado en el que se estudiaban las relaciones en la clase; bien sabido que mi clase era la peor del curso en compañerismo, yo fui quien di el mayor nivel de rechazo, casi el máximo, aunque también fui la que mayor aproximación a la realidad había tenido al prever ese resultado.

Coincidiendo este test con una carta de la Asociación interesándose por mi situación, se difundió entre mis compañeros el rumor de que yo era superdotada y quería irme a una escuela especial. Lo que faltaba. A las caras de odio se unieron las de asombro, curiosidad y despecho, y me vi obligada a desmentir el rumor con un rotundo: « ¿yo superdotada?, ¡pero qué dices!, ¿una escuela para superdotados?, y ¿qué iba a hacer yo entre esas máquinas?».

Porque naturalmente así es como nos consideran: máquinas. Y en mi situación no me podía permitir que una noticia semejante espachurrara aún más mi maltratado prestigio.

Los últimos días de curso se hicieron más llevaderos, hasta entonces yo, como todas me evitaban, pasaba los recreos en una esquina alejada del patio, leyendo. Me había leído tres colecciones completas de libros de la biblioteca escolar. Pero tres chicas de mi curso se acercaron, y me hablaron hasta que abandoné mis libros y empecé a ser yo quien las buscaba al salir de clase.

Una vez llegado el verano y las vacaciones salimos juntas y nos hicimos buenas amigas. Pero yo no podía olvidar lo que me había sucedido: ya estaba marcada. Era un verdadero trauma. Debido a eso, toda mi seguridad estaba perdida. Aunque no demostrara nada, yo siempre tenía la sensación de que era para mis amigas como un 'pegote'. Temía que me rechazaran, me esforzaba por ser simpática, y con ello obtuve una tensión nerviosa tal que casi en todas las ocasiones me veía obligada a volver a casa pronto con dolor de estómago y vómitos. Ni aun tomando un tranquilizante se me pasaba; al contrario: según se acercaba el curso próximo el terror aumentaba.

Me habían aceptado en el nuevo colegio pero yo ya tenía miedo de todos los niños. Pensaba que también allí me despreciarían y no sabía cómo enfrentarme a ellos. Había llegado a ser muy tímida y no quería volver al colegio. Además, para apoyar mi convencimiento de que yo nunca encajaría bien entre chicos 'normales', bastaron las declaraciones del Director de mi antiguo colegio cuando fui a recoger mi libro escolar y otros documentos. A la pregunta de mi madre de si sabía por qué me iba, él declaró que sospechaba que era por el rechazo recibido en clase. Afirmó que no debía tomarlo tan a pecho, que en el nuevo colegio me iría mejor; aseguró que era lógica la reacción de los chicos y chicas: lo que ocurría era que yo llamaba demasiado la atención, y la solución a mis problemas era no hacer tanto como hacía, sino esforzarme menos y procurar no destacar.

Mi madre casi 'le retuerce el cuello' allí mismo, al oírle aconsejar al director del 'mejor' colegio de la ciudad aquello que ella me había prohibido desde los seis años.

En vista de todos estos problemas mi madre me convenció para que fuera a la consulta de un psicólogo. Total que estuve yendo allí para adquirir seguridad y habilidad social, sin embargo, encontrándome en la consulta con chicos y chicas con verdaderos problemas psicológicos (síndrome de Down, dislexia, etc.), me sentía incómoda. Como no había en la ciudad ningún gabinete psicológico únicamente para superdotados, no quise volver. Mas sólo con saber que conocía toda habilidad social, ya había recuperado parte de mi seguridad.

Con mis amigas me sentía más suelta y natural, nos entendíamos perfectamente y la separación (nos cambiamos de colegio dos de las cuatro) no empeoró nuestra relación. Aún hoy somos inseparables. Ellas saben que soy inteligente aunque no les he dicho que soy superdotada, ni me arriesgaré nunca. Sea como sea, entre ellas no necesito reprimirme tanto: me aceptan como soy, y si ellas me fallaran, mis primeras amigas, creo que me volvería a hundir.

En el nuevo Colegio no conocía a nadie así que tuve que empezar desde el principio. Me porté lo suficientemente mal en la primera evaluación como para que todos pensarán en mí sin recelo. Con mi conducta, nadie podía calificarme de “empollona”, y además saqué malas notas (sólo dos sobresalientes, el resto notables). De modo que en la primera evaluación me gané la simpatía de mi curso de 1º de B.U.P. (Bachillerato Unificado Polivalente) y seguí siendo amiga del resto del curso.

Por fin, a mediados del año escolar mi madre me propuso suavemente acudir a un grupo de seguimiento de chicos superdotados. En contra de las previsiones de mis padres, la idea me entusiasmó. Ciertamente no me gustaba acordarme de que era superdotada, pero también era verdad que un curso de ese tipo era lo que yo siempre había buscado. Este se impartía los sábados por la mañana en Valladolid. De modo que al sábado siguiente cogimos el autobús y nos presentamos allí.

El Programa abarcaba Técnicas de Estudio, Concentración y Atención, problemas de Ingenio, Creatividad, Orientación Profesional, Trabajo en equipo, Seguimiento y ayuda psicológica individualizada, etc. Otra parte importante era el tiempo libre para tener la ocasión de relacionarse con otras personas como tú. También se hacían excursiones para cultivar el aspecto físico y hacer visitas culturales.

Yo estuve acudiendo al curso bastantes sábados pero comprobé que me quitaba mucho tiempo de estudio así que tuve que dejarlo. Realmente, en algunos aspectos, como en las Técnicas de Estudio, yo ya no necesitaba orientación: sabía cómo debía hacerlo y si estudiaba de otra forma era consciente y voluntaria. Por eso no me gustaba que trataran de llevarme por el ‘buen camino’. Pero por otra parte me apenó tener que abandonar mi grupo justo cuando empezaba a funcionar

bien y ya nos conocíamos. Incluso le habíamos puesto un nombre que yo sugerí 'Némesis'. El grupo, aunque estuve poco tiempo en él, me mostró que yo no era un 'bicho raro; ninguno lo éramos.

Que seamos superdotados no implica que hagamos genialidades o algo especial. Para que llegáramos a hacerlas necesitábamos recibir ayuda y estímulos desde pequeños: en el colegio, en casa... Si nadie nos echa una mano, nuestra capacidad será siempre potencial, no llegará a ser utilizada ni a aflorar o reflejarse en resultados excepcionales.

En el Colegio mi aburrimiento seguía siendo supremo. Sólo en Dibujo hacía algo y no me aburría. Además de las broncas por estar distraída o hablando, me gané la manía de un profesor por corregir sus garrafales errores. Parecía ser yo la única de la clase que no estaba dispuesta a memorizar que la aerofagia fuese una enfermedad de los pulmones, y este detalle u otros parecidos se llevaron 6 ó 7 sobresalientes que me había merecido a lo largo del curso.

Pero después de lo pasado el curso anterior, todo eso no me parecía nada a cambio del aprecio de los demás.

El curso escolar ha acabado sin problemas con los chicos. He recuperado mi seguridad y de nuevo tengo amigos, aunque las secuelas de lo que me pasó permanecen. Sin embargo, quiero afrontarlas sola y me niego a volver a un psicólogo.

Estuve de nuevo en Valladolid, fue hace poco, y tuve la ocasión de ver la actividad de otros superdotados más pequeños. Verdaderamente, da pena que se pueda perder lo que podrían llegar a ser, que se sientan tan distintos, que tengan tantos problemas y que nadie lo sepa. Es una lástima que haya tantos otros en las mismas condiciones que no estén recibiendo ninguna ayuda. Es una pena pensar que algún día lo puedan pasar tan mal como lo pasé yo y otras como yo. Me da rabia ver a esas niñas tímidas que pasan desapercibidas, cuyos traumas particulares las atacan sin que digan nada, sin que su personalidad las permita revelarse. Verán, yo tuve suerte. Siempre he sido como un chico, y ese no resignarse del todo de ellos hizo que se descubriera mi superdotación.

Como era traviesa, mis buenas notas disimulaban (hoy en día tener buenas notas es algo despreciable entre los alumnos), y aún así lo pasé mal, aun con ayuda exterior.

Pero imagínense a tantas otras niñitas como yo, que aún se ven obligadas a reprimir más su naturaleza, es horrible. Yo ahora tengo 15 años, más bien soy un camaleón: mis ideas y mis razonamientos, mi rendimiento, dependen del ambiente que me rodea. Por miedo al rechazo aun no me he atrevido a discutir con nadie de cosas importantes, o hacer algo que les pueda disgustar, sino que hago y doy ante cada uno lo que él quiere que haga y dé. Convenzo a cada cual de que estoy de acuerdo con él.

Lo malo es que no sé ser 'yo misma'. No soy capaz de exteriorizar mis ideas, he perdido mi verdadera forma de hablar, me he convertido en 'individuo medio' allá donde vaya. Quien diga que ser superdotado es un 'don', no sabe lo equivocado que está. Además de todo lo anterior, a los superdotados se nos cuelgan encima todas las responsabilidades; todos piensan que es maravilloso nuestro estado, que somos felices y no tenemos problemas. Por una parte no nos ayudan en nada, nos mortifican, pero luego exigen de nosotros que hagamos genialidades, aunque nos maltratan moralmente, no aceptan que tengamos ningún fallo. La frase: «¿cómo tú, tan inteligente, hablas en clase?» me ha perseguido toda la vida, en boca de aquellos que no se inmutaban ante mi aislamiento, incluso los profesores, adultos con más capacidad de juicio, creen en el tópico del superdotado como una computadora silenciosa y poco humana.

No es ningún 'don' atormentarse desde pequeñitos con los problemas del mundo. Hay algunas cosas que los niños no deberían conocer tan bien para poder ser felices, pero los superdotados las descubrimos muy pronto.

No es una gracia tener constantemente miedo a defraudar, a no dar lo que esperan de ti.

No es bueno sentirse diferente, ver que te tratan como si fuéramos un espécimen raro.

No es bueno tener que ocultar lo que eres para poder convivir en la sociedad.

Todo eso no es bueno, ni justo, y por eso he aceptado escribir estas memorias. Espero que con ellas la gente llegue a darse cuenta de que ser demasiado inteligentes es ya una carga para

nosotros: crean que no nos enorgullecemos de ello, que no lo pedimos nosotros, y que para sobrellevarlo bien y aprovechar todas las posibilidades, necesitamos la ayuda de los que nos rodean”.

◆ *Historia de Gonzalo de 3 años y seis meses.*

Datos biográficos de un niño de 3 años y seis meses, de un CI en el Stanford-Binet, Terman Merrill forma L-M de 192, Edad Mental de 7 años y un mes (informan los padres):

“Gonzalo manifestó atención precoz frente a los padres: a los veinte días de nacer fue ingresado por insuficiencia urinaria en la planta de incubadoras; le veíamos a través de una ventana de cristal y se ponía como loco cuando nos lo enseñaban a través de ella, pendiente de nuestros movimientos y emitiendo sonidos guturales para llamar nuestra atención.

...Gonzalo antes de los 2 años conocía los colores, conocía el abecedario y contaba hasta 10. Actualmente, tiene una gran memoria para recordar datos de los libros pero además sabe manejar esa información con coherencia. Antes de los 2 años sabía cuentos de memoria; a los 3 años hacía puzzles de 20 piezas. Desde que empezó a hablar realiza preguntas exploratorias y muestra curiosidad por las cosas: muy pronto preguntó por la causa de las cosas, por su funcionamiento, por el significado de las palabras desconocidas, etc.

El vocabulario ha sido adelantado. Empezó a leer a los 2 años y cinco meses.

Siempre ha mostrado un intenso interés por la lectura, le gusta no tanto leer sino que le lean. Sus libros preferidos son los de colecciones como «El autobús mágico» y «Cómo funcionan las cosas». Tiene muchos intereses, le gusta la historia, la prehistoria, el Universo, etc.

Gonzalo, fue a la Guardería a los 2 años y dos meses y le costó adaptarse, lloraba todos los días. Comenzó el Colegio este año y también le costó la adaptación.

El gran problema del niño era la inadaptación en la escuela, porque fuera de ella se relaciona con quien le comprenda y se dedica a sus juegos y a sus libros. Pero en el aula, al

tener que relacionarse con los de su edad necesariamente y no corresponderse su nivel de lenguaje, inquietudes y desarrollo emocional con el de los demás, se mueve sólo, se aburre pintando todo el día. Y jugando «a lo bruto» como el dice no se siente bien, no le gusta pelearse con los niños por el balón ni intervenir en ninguna actividad donde se gane «por la fuerza».

La profesora reconoce que el tratamiento que necesita no está dentro de sus posibilidades y reconoce la necesidad de valorarle por un especialista.

La madurez mental del niño le lleva a aceptar resignadamente que tiene que estar en clase por la mañana y hasta llega a afirmar que «ese es mi trabajo, yo también lo hago como vosotros, ¿por qué no me pagan?». Lo peor de todo es que no tiene amigos y está deseando relacionarse. En clase no participa porque como los niños revuelven y eso a él le molesta para prestar atención prefiere no hablar nada para «no unir mi voz al alboroto, que entonces se entendería todavía menos. La profesora me da la clase a mí sólo porque los demás no ponen atención. Pero ya me se todas las cosas que cuenta.

Creemos que ha perdido un precioso curso para disfrutar aprendiendo. La tendencia de los niños a reírse cuando le oyen decir sus «cosas raras» le ha creado un cierto complejo de «se están riendo de mí». Incluso si va por la calle y nos cruzamos con un grupo de niños que va riéndose a su aire, dice «esos niños se burlan de mí».

Está contento de saber que es posible pasarle a una clase de más mayores donde pueda aprender «cosas interesantes» como él dice.

Los padres describen a su hijo como un niño con sofisticado sentido del humor: a los 2 años trabajando con su papá serrando madera dijo: «papá, pásame un taco, pero que no sea joder...»; brillante imaginación y creatividad, a partir de todos sus conocimientos y de las pocas películas que ha visto, se pasa el día imaginando que es un guerrero intergaláctico cuyo láser debe destruir la nave nodriza AZ 1350 porque el condensador espacial...; poco tolerante a las frustraciones, pintar no le gusta nada, nada, según hemos podido deducir él nota que no sabe

pintar «la realidad» y las cosas que no se le dan bien, si él es consciente de ello, las descarta de su campo de interés”.

CONCLUSION

El concepto de Edad Mental ha sido bastante abandonado y se ha reemplazado con el uso del término de CI y Centiles. Aun cuando el concepto y el uso de Edad Mental sea introducido de forma un tanto crítica, este concepto nos da una idea bastante exacta de la capacidad de aprendizaje: decir que un niño está en un Centil 99 no ofrece una visión gráfica tan exacta como decir que un niño de 3 años y seis meses tiene una capacidad intelectual de un niño de 7 años y un mes (como es el caso de Gonzalo), lo cual quiere decir que este niño podría llegar a entender, aprender, asimilar y manejar los conceptos y conocimientos que se imparten en la escuela en el primer ciclo de Educación Primaria (evidentemente enseñándole los conocimientos previos), pero no es un niño de 7 años y un mes, no tiene ni el desarrollo físico, ni las experiencias, ni las vivencias de un niño de 7 años y un mes.

En este capítulo hemos intentado exponer características de desarrollo y aprendizaje en niños superdotados a la luz de ejemplos de desarrollo e historias que ilustran cómo el hecho de comprender a un niño en concreto puede ayudar a que tanto los profesionales como los padres entren en el mundo interior de estos alumnos y entiendan cuál es el origen de sus comportamientos, para luego poder atender las necesidades educativas específicas de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL CAPÍTULO 1

Alonso, J.A. (2002): *Comparecencia ante el Senado para dar lectura a las Conclusiones del XIV Congreso Mundial para la educación de los alumnos superdotados y para analizar la situación actual de este alumnado.*

«http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_715000111.html» y

«http://www.senado.es/legis7/expedientes/index_684003852.html»]

Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996): *Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria*. Narcea, Madrid.

Benito, Y. (1990): *Problemática del niño superdotado*. Amarú Ediciones, Salamanca.

Benito, Y. (1992): *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*. Amarú Ediciones, Salamanca.

López, J. (2006a): “La ordenación académica de los alumnos con sobredotación intelectual y con alta capacidad intelectual (10-07-2006)”. Ministerio de Educación y Ciencia. «<http://www.centrohuertadelrey.com/nuevo/imagenes/noticias/Juanlopez06.pdf>»

López, J. (2006b): “La atención educativa del alumno con altas capacidades intelectuales en el marco de la ley orgánica de la educación, LOE (30-09-06)”. Ministerio de Educación y Ciencia. «http://www.f-a-s-i.com/S_canarias_2006/01Lopez.pdf»

White, B.L. (1988): “Capacidad y sobredotación”. En Freeman, J.: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana, Madrid.