

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Altas Capacidades en Educación Infantil en Guipúzcoa

Trabajo fin de grado presentado por:
Titulación:
Línea de investigación:
Director/a:

Ainara Omaetxebarria Aldarondo
Grado Maestro Educación Infantil
Enfoque de la cuestión
Dra. Daniela Baridon

Ciudad: Renteria
Junio 2013
Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO:
1.1. Teoría y métodos educativos

RESUMEN

El trabajo fin de grado que se presenta a continuación aporta información acerca de las altas capacidades en Educación Infantil y su relación con las inteligencias múltiples. Se propone una perspectiva de la realidad actual del tema en el contexto de la provincia de Guipúzcoa. Las altas capacidades se proponen aludiendo a varios aspectos, entre ellos, se define el término, se aportan características de los alumnos con altas capacidades, se señalan alternativas de intervención en las aulas y se destaca la necesidad de formación docente, y colaboración escuela-familia. Se concluye el marco teórico acercando la propuesta al campo de la investigación acción. Se aporta como cierre de este trabajo, la discusión y conclusiones del mismo.

Palabras Clave: altas capacidades, inteligencias múltiples, enriquecimiento, creatividad, Educación Infantil.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer de forma sincera a todos los que han hecho posible la realización de este trabajo. A Alcagi, la Asociación de Altas Capacidades de Guipúzcoa y a José Manuel Crespo, (presidente de Alcagi) cuya sede se encuentra en el centro educativo de La Salle, San Luis Ikastetxea de Donostia-San Sebastián, que ha hecho posible la realización de este trabajo. Me han abierto sus puertas y he sido invitada a todas las ponencias y conferencias que ayudan cada día a familias y educadores de los niños con altas capacidades.

Agradecer también a la directora Daniela Baridon por su paciencia y dedicación constante. No ha dejado de trabajar hasta conseguir enfocar el proyecto y darme ánimos. Su adaptación a mis necesidades, todas las facilidades, apoyo y confianza depositados en mí, me han hecho vivir esta experiencia como un trabajo en equipo, más que como la realización de un proyecto individual. Muchas gracias Daniela.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 PRESENTACIÓN	5
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.3. OBJETIVOS	6
1.4. METODOLOGÍA.....	6
1.5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 GENERALIDADES ACERCA DE LAS ALTAS CAPACIDADES:	8
2.1.1. Punto de partida	8
2.1.2. Marco legal	9
2.1.3. Términos relacionados	11
2.1.4. Teorías más relevantes.....	13
2.1.5. Relación con las Inteligencias Múltiples.....	14
2.2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO CON ALTAS CAPACIDADES	17
2.2.1. Una característica a destacar: la creatividad	19
2.2.2. Necesidades y miedos en Educación Infantil.....	20
2.3. IDENTIFICACIÓN DE ALTAS CAPACIDADES EN EDUCACIÓN INFANTIL	21
2.3.1 Protocolos a seguir en la identificación.	22
2.3.2. Controversia ante la identificación en Educación Infantil	23
2.4 ¿QUÉ HACER ANTE LAS ALTAS CAPACIDADES? PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	25
2.4.1. Una opción válida: los programas de enriquecimiento	25
2.4.1.1. El enriquecimiento junto con las inteligencias múltiples	26
2.4.1.2. Estrategias de enriquecimiento curricular	26
2.4.1.3. Evaluación de los programas de enriquecimiento	27
2.4.1.4. Experiencia de enriquecimiento para Educación Infantil.....	27
2.4.2. Otras propuestas de intervención.....	28
2.5 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	28
2.6. FAMILIA Y ESCUELA ANTE LAS ALTAS CAPACIDADES	31
3. INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	32
3.1 INFORMACIÓN INICIAL ACERCA DE AITOR	33
3.2 ASPECTOS A CONSIDERAR	34
3.3 RESULTADOS DE UN PRIMER ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL DIARIO DE CAMPO.	35
3.3.1 Indicadores en la Educación Infantil según Aretxaga (2013).....	35
3.3.2 Disincronía según Terrassier (1994)	36
3.3.3 Sobreexcitabilidad según Dabrowski	37
3.3.4 Características de los niños superdotados creativos según Csikszentmihalyi (1996).....	37
3.3.5 Control de la ansiedad como capacidad de uno mismo según Gaita (2013).....	39
3.3.6 La dificultad de un niño con alta capacidad para relacionarse con sus iguales	39
3.4. PLAN DE MEJORA PARA AITOR.....	40
3.5. ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES	41

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	42
4.1 Limitaciones.....	46
4.2 Prospectiva	46
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
6. ANEXOS:	54
<i>Anexo 1: Inteligencias múltiples.....</i>	<i>54</i>
<i>Anexo 2: Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (3-4 años) de Luz</i> <i>Pérez y Carmen López (2007).</i>	<i>55</i>
<i>Anexo 3: Características de los niños superdotados creativos (Csikszentmihalyi 1996)...</i>	<i>57</i>
<i>Anexo 4: Nominación de iguales, el cuento “El cole en el cielo”.....</i>	<i>58</i>
<i>Anexo 5: Indicadores en la Educación Infantil.</i>	<i>59</i>
<i>Anexo 6: Actividades para el desarrollo de cada una de las inteligencias múltiples</i>	<i>61</i>
<i>Anexo 7: Detección de talentos.....</i>	<i>62</i>
<i>Anexo 8: Cuestionario de nominación de iguales</i>	<i>64</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Esquema representativo de actuaciones con niños/as con altas capacidades. Elaboración propia.....	9
Figura 2. Teoría de los tres anillos, de Renzulli tomado de Alcagi.....	13

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Esquema de plan de mejora para Aitor:	40
Tabla 2 Manual educadores inteligencias múltiples	54
Tabla 3 Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (3- 4 años):.....	55
Tabla 4 Actividades desarrollo inteligencias múltiples en Educación Infantil	61
Tabla 5 Detección de inteligencias múltiples en las aulas de Educación Infantil:.....	62

1. INTRODUCCIÓN

1.1 PRESENTACIÓN

La elección de este tema parte del interés personal por profundizar en el conocimiento de las altas capacidades intelectuales en Educación Infantil, particularmente en el contexto de la provincia de Guipúzcoa. La profesión docente exige una formación amplia, consistente y continua que permita dar respuesta a la diversidad de niños y niñas con los que se va a trabajar. Interesa en este sentido profundizar en el concepto de altas capacidades y en todos aquellos aspectos que permitan perfeccionar la práctica docente.

Además, en el marco de la atención a la diversidad, la normativa actual señala y reconoce la importancia de dar una respuesta educativa para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en todo el sistema educativo. Demandas en este plano se proponen tanto en el ámbito internacional, nacional y de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

La oportunidad de conocer de cerca el trabajo real de la Asociación de altas capacidades de Guipúzcoa (Alcagi), junto con la experiencia del Colegio La Salle San Luis Ikastetxea de Donostia San Sebastián, potenciaron el interés personal; entendiendo como necesidad relevante el profundizar en aspectos que contribuyan a la formación docente en altas capacidades con el fin último de brindar una respuesta educativa acorde a las necesidades de los niños y niñas. Éstas son las razones que han motivado la elaboración de este trabajo fin de grado. La terminología empleada en este trabajo será de altas capacidades ya que las capacidades son el elemento clave del alumno de Educación Infantil en la que se centra el estudio.

En relación a las altas capacidades se presenta el modelo de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, determinante en la concepción actual de las inteligencias. El trabajo hace hincapié en la importancia de conocer y entender las altas capacidades en las aulas y de tratar las mismas dando nuevas oportunidades a muchos más alumnos desde sus primeros años en Educación Infantil. La formación continua del docente recién graduado es esencial.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La necesidad de una mayor identificación de los niños y niñas con altas capacidades en la provincia de Guipúzcoa es necesaria junto con mi formación continua en este ámbito. Conocer las particularidades de cada niño, respetarle en su originalidad es fundamental para guiarle hacia el máximo desarrollo de sus capacidades. Los dos ciclos de Educación Infantil, pero sobre todo el segundo ciclo (3-6 años), corresponden a una etapa de iniciación y base de la formación del ser humano. Trabajar en ella para atender las altas capacidades y distintos talentos en inteligencias de forma global o puntual, será muy beneficioso para los niños y niñas. “En Educación Infantil emergen, muchas veces de forma temprana, una serie de fenómenos cognitivos” (Aretxaga, 2012,

pp.37)” que más tarde se consolidan. Lo que indica que es necesario estar muy atentos en esta etapa. De aquí surgen los objetivos propuestos para este trabajo de fin de grado.

1.3. OBJETIVOS

Objetivos generales

1. Profundizar en el conocimiento del tema de altas capacidades, logrando una formación más completa como maestra de Educación Infantil, la cual permita en el futuro profesional estar preparada para desarrollar una práctica educativa acorde a las necesidades de los alumnos con altas capacidades. El fin último, a futuro, será potenciar las capacidades de la diversidad de los niños y niñas con quienes ejerza la profesión docente.

Objetivos específicos

1. Conocer las características de los niños/as con altas capacidades.
2. Conocer las actuales estrategias de identificación de altas capacidades, particularmente en el contexto del País Vasco.
3. Indagar acerca de la labor desarrollada por asociaciones como Alcagi junto con San Luis Ikastetxea.
4. Profundizar en la relación entre altas capacidades y la teoría de las inteligencias múltiples.
5. Profundizar en las distintas formas de trabajar la creatividad como eje central en los métodos de enriquecimiento en altas capacidades.

1.4. METODOLOGÍA

El trabajo se basa en una metodología combinada. Por un lado se ha realizado la revisión teórica, documentando el trabajo con la información de autores expertos en lo relacionado a altas capacidades, Inteligencias Múltiples y programas de enriquecimiento basados en la creatividad, y su aplicación en Educación Infantil. En este marco se presenta una perspectiva panorámica de Guipúzcoa en relación a alumnos con altas capacidades. Se ha realizado una intensa revisión bibliográfica de libros en papel y en formato digital, artículos en papel y formato digital, entre otros, provenientes de bibliotecas municipales y de Alcagi.

Se ha realizado un acercamiento a la forma de trabajo de Alcagi, en contacto directo con los profesionales que ejercen su labor en dicha asociación y con su gabinete psicológico responsables de la detección de la asociación de altas capacidades de Guipúzcoa. Además, se ha asistido a una conferencia impartida por Antoni Castelló en la sede de Alcagi y a otra conferencia impartida por Francisco Gaita.

Estar desarrollando este trabajo en el momento de la realización del Practicum II, ha permitido potenciar el interés en el tema, y su aplicación en el aula de Infantil, información que se presenta en este trabajo como Iniciación a la investigación.

1.5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El presente trabajo analiza la situación de la provincia de Guipúzcoa en cuanto a altas capacidades y realiza un recorrido sobre los autores más relevantes que han estudiado la detección y las dificultades de la misma.

En el primer bloque del trabajo se desarrolla el marco teórico, iniciando el mismo con la revisión del marco legal, se aclaran los distintos términos así como su empleo en distintos ámbitos de la sociedad. Se proponen las teorías más relevantes en relación al tema, destacando entre ellas la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Seguidamente se señalan características de las altas capacidades, siendo destacada la creatividad. Se dispone un apartado acerca de identificación y los pasos a seguir para ello en Educación Infantil, mencionando las posturas a favor y en contra de la detección en esta etapa. Posteriormente se destina un apartado a las intervenciones a desarrollar en el aula de infantil, deteniendo la mirada en los programas de enriquecimiento. El marco teórico se concluye con un apartado que ofrece información acerca de las familias, y de la formación del profesorado en relación a las altas capacidades.

En el segundo bloque del trabajo, se presenta un apartado especial, titulado iniciación a la investigación acción, como se comenta en párrafos anteriores. Se explican, como apertura de este punto, las razones de realización del mismo, en el marco de un trabajo de corte teórico. Sin duda este apartado presenta especial relevancia, y permite dar los primeros pasos en un campo importante, como es el de la investigación del profesorado.

Este trabajo de fin de grado finaliza con la presentación de la discusión y conclusiones, seguido de las referencias teórica que han permitido realizar el mismo, y la propuesta final de anexos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 GENERALIDADES ACERCA DE LAS ALTAS CAPACIDADES:

2.1.1. Punto de partida

La realidad de Guipúzcoa indica que un elevado número de niños/as con altas capacidades, no están siendo detectados ni atendidos debidamente. Según datos consultados en la Asociación de altas capacidades de Guipúzcoa (de aquí en más, Alcagi), el número de niños y niñas con altas capacidades podría ascender hasta un 10% de la población teniendo en cuenta los nuevos enfoques de esos talentos en las Inteligencias Múltiples.

Para Guipúzcoa constan identificados por el sistema educativo vasco el 0,03% del alumnado matriculado. Este dato choca frontalmente con los porcentajes que se están trabajando en la legislación educativa en otros países de Europa que rondan el 10% de la población escolar, teniendo Guipúzcoa una cifra de entre 2.000 y 9.000 alumnos que ni están identificados ni probablemente estén recibiendo unos tratamientos y programas específicos desde el sistema educativo¹.

En todas las provincias de la Comunidad Autónoma del País Vasco se sufre la falta de detección por no disponer de recursos económicos necesarios. Siguiendo con la información aportada desde Alcagi, se estarían dejando de atender entre 15 y 50 alumnos en centros de una media de 500 alumnos. Además de esto, la desinformación y la falta de formación es un hecho reconocido tanto por parte del profesorado como por parte de las familias.

Martín Lobo (2004), reflexiona acerca de la dificultad de identificar a estos niños/as. Es una contradicción pensar que es fácil identificarlos, ya que “la mayoría de ellos suelen pasar inadvertidos” (Martín Lobo, 2004, pp. 45). Según la autora, esto se debe a diversas razones, entre ellas la complicación que muchos padres sienten al tener hijos con altas capacidades, la dificultad que supone demostrar estas capacidades en un sistema educativo normal y la dificultad por parte de los profesores para estar preparados y para dar una enseñanza personalizada. Señala, que todas estas razones afectan a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo en las etapas futuras. Resulta fundamental entonces, la formación de los docentes, estar preparados para atender a la diversidad de nuestros niños y niñas, y en esta diversidad encontramos a los posibles casos de altas capacidades.

El interés de este trabajo radica en la Educación Infantil, y en profundizar en lo que podamos hacer en esta etapa para prevenir esta situación, particularmente desde lo que corresponde al rol docente y a nuestros trabajos en el aula. Es por esta razón que la información presentada como punto de partida resulta relevante y no se puede obviar. Conocer la situación actual, los datos con los que se

¹ (Recuperado de http://www.alcagi.org/alcagi_altascapacidades_01.htm)

cuenta en el contexto de Guipúzcoa, es fundamental como punto de partida para este trabajo, y para en un futuro, poder mejorar la situación de niños y niñas.

Partimos de la idea de que las maestras² jugamos un rol determinante en dos momentos fundamentales para la vida de los niños con altas capacidades: el primero en su identificación inicial en los contactos en el aula, y el segundo en su trabajo en clase. Como paso intermedio se encuentra el trabajo de equipo de orientación y de otros profesionales como los de Alcagi, como se muestra en la Figura 1.



Figura 1 Esquema representativo de actuaciones con niños/as con altas capacidades. Elaboración propia.

Con lo cual, en este trabajo interesa exponer características, aspectos y toda información que resulte de ayuda a estos dos momentos en que las maestras estamos en directo trato con los niños y niñas con altas capacidades. Cada uno de estos niños/as es importante; con este trabajo se quiere subrayar la importancia de mejorar sus vidas y su relación con la escuela, con sus familias y con la sociedad.

2.1.2. Marco legal

En todos los capítulos de la educación es necesario conocer el ámbito legal para cada una de las disciplinas y conceptos educativos. El caso de las altas capacidades se encuentra dentro del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo según la Ley Orgánica de Educación vigente (LOE, 2006). El Gobierno Vasco presentó en 2012 (Aretxaga, 2013), un estudio acerca de la normativa en el ámbito internacional, estatal y en la comunidad autónoma, para el alumnado con altas capacidades. El mismo, señala que en el año 2008 en Ginebra, tuvo lugar una conferencia internacional sobre Educación. Allí se estipuló el año 2015 como referente para cumplir el compromiso de la “Educación Inclusiva”. Según Boal y Expósito (2011), el compromiso de la escuela inclusiva es prestar una atención educativa que facilite a los alumnos el mayor desarrollo posible y la inclusión de todos los miembros de la comunidad educativa.

² Hablaremos de maestras, por ser una futura maestra la que realiza este trabajo.

Una recomendación del Consejo de Europa de 1994 (en Eurydice, 2006) remarca la importancia de ofrecer toda la ayuda necesaria desde el sistema educativo a los alumnos con altas capacidades. Propone que:

...Mientras que por razones prácticas los sistemas educativos deben establecerse para proporcionar una educación adecuada a la mayoría de los alumnos, siempre habrá alumnos con necesidades especiales que requieran medidas especiales, entre los que se incluyen los altamente dotados (...) Los alumnos superdotados han de poder beneficiarse de las condiciones educativas apropiadas que les permitan desarrollar plenamente sus capacidades, por su propio bien y por el de la sociedad en general. De hecho, ningún país puede permitirse malgastar talentos, y se estarían malgastando recursos humanos si no se identificasen a tiempo las potencialidades intelectuales o de otro tipo. Para ello es necesario contar con las herramientas adecuadas (pp. 5).

La LOE (2006), reconoce el derecho de todos los alumnos de alta capacidad intelectual a una educación específica y adecuada a sus capacidades. La LOE, dentro del título II “Equidad en la Educación”, capítulo I “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, se refiere al alumnado de altas capacidades. En su artículo 71 expresa que serán las administraciones educativas las que establezcan los procedimientos adecuados y los recursos que sean necesarios para poder identificar “tempranamente” dichas necesidades.

Dicha Ley, señala en los Recursos propuestos en el artículo 72, la importancia de la formación docente y la organización escolar, para atender a los alumnos con altas capacidades, en todo el sistema educativo. Particularmente en el artículo 76, expone que “corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades” (LOE, 2006), tarea que se realizará en coordinación con cada Comunidad Autónoma. Dentro del artículo 77, hace hincapié en establecer unas pautas para flexibilizar las distintas etapas educativas, independientemente de su edad, incluyendo así a la etapa de Educación Infantil.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, se recoge la *sobredotación*, dentro de los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

En el Decreto 118/1998, de 23 de junio, se recoge la escolarización de los alumnos en la etapa de Educación Infantil. Para los alumnos de necesidades educativas especiales, comenzará y finalizará a las edades que establece la ley.

El mismo Decreto 118/1998 señala en su artículo 22, sobre la atención al alumno sobredotado intelectualmente o con alguna destreza o talento específico, la necesidad de ser atendido de manera especial para conseguir el desarrollo equilibrado de las capacidades en cada etapa educativa, para las que también se prevén reducciones de períodos de escolarización.

En la Orden de 30 de Julio de 1998, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, se establecen criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y

dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo. En su programa de educación temprana, destaca la “coordinación con los servicios sociocomunitarios al efecto de proporcionar la detección precoz, seguimiento y previsión de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el Primer ciclo de Educación Infantil”, así como el asesoramiento a las familias a la hora de escolarizar a los alumnos y al personal de las Escuelas Infantiles para la atención del alumnado.

En la Orden de 24 de julio de 1998, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, se regulan las autorizaciones curriculares individuales y en la Resolución de 24 de julio de 1998, de la Viceconsejería de Educación, se regulan los procedimientos necesarios para poder orientar las respuestas educativas especiales relacionadas con las condiciones personales de sobredotación. Dicha Orden (Decreto 236/1992 de 11 de agosto), habla de las adaptaciones curriculares individuales significativas. En la etapa de Educación Infantil se considerará como adaptación curricular, aquella cuyo referente curricular está situada en una etapa diferente en la que el alumno está escolarizado.

2.1.3. Términos relacionados

La mencionada LOE habla de alumnos con altas capacidades, lo cual es tema central de este trabajo y terminología que nos interesa delimitar en este apartado. En ese afán hemos encontrado que durante años, el estudio de la inteligencia y el talento en los niños/as, ha sido relacionado y nombrado utilizando distintos términos. La terminología que se ha usado en los diferentes estudios para los alumnos y alumnas con altas capacidades es diversa. En ocasiones resulta no ser del todo concreta (Apraiz de Elorza, 2008). Al margen de los usos populares, la bibliografía especializada trata los siguientes términos:

-**SUPERDOTADOS:** Según lo que dijo Renzulli, involucra a niños y niñas que destacan en relación a sus iguales a nivel cognitivo, así como en creatividad y motivación (Aretxaga, 2012). Este término ha estado muy vinculado a la noción de cociente intelectual (CI), requiriendo un CI muy superior a la media (igual o mayor a 130). Aretxaga (2012) explica el CI como “un término psicométrico que expresa el nivel de desarrollo mental con relación a la edad cronológica; se obtiene dividiendo la edad mental (vía test), por la edad cronológica y se multiplica el resultado obtenido por cien” (pp.90). En relación a la superdotación, Martín Lobo (2004), señala que la misma se ha de manifestar entre el nacimiento y los 18 años. Hay autores que pueden llegar a diferenciar dos niveles de superdotación por el CI. Extrema (CI mayor que 155) y superdotación de segundo orden (CI entre 125-130). Algunos autores utilizan la palabra superdotado solo fuera del ámbito académico mientras que otros autores lo utilizan indistintamente junto con el de altas capacidades tanto en el ámbito académico como fuera de él.

-PRECOCES: Refiere al temprano desarrollo de conductas particulares, que suelen manifestarse en general en áreas como el lenguaje, la música, las matemáticas, la motricidad (Apraiz de Elorza, 2008). La Real Academia Española señala que precoz es aquel, “que en corta edad, muestra cualidades morales o físicas que de ordinario son más tardías, y, por antonomasia, en referente al talento, agudeza, valor de ánimo u otra prenda estimable”.

-TALENTOSOS: Castello y Martínez en 1999, aportan una distinción del talento en distintas habilidades y en áreas concretas pudiendo hablar de talento académico, talento matemático, talento verbal, talento motriz, talento social, talento artístico, talento musical, talento creativo (Miguel y Moya, 2011). Según Apraiz de Elorza (2008), el talento es utilizado para identificar una habilidad, una aptitud fuera de lo común en un área concreta. Miguel y Moya (2011) refieren al papel que otorga Gardner a las altas capacidades dentro de su teoría de las inteligencias múltiples. El autor distingue el término “talento” cuyo rasgo es la especialidad y las “altas capacidades” cuyo rasgo es la “generalidad”.

-CREATIVOS: Apraiz de Elorza (2008) señala, que se trata de la capacidad de tener y expresar ideas nuevas. Ante situaciones problemáticas la persona creativa propone vías diferentes y soluciones alternativas y variadas. Renzulli, en su Teoría de los tres anillos, establece la creatividad como variable compleja que puede aparecer relacionada junto con la inteligencia superior a la media y el compromiso con la tarea (Miguel y Moya, 2011).

-PRODIGIOS: En cuanto al término prodigio, Miguel y Moya (2011), hablan de la persona que realiza una actividad de forma extraordinaria o fuera de lo común para su edad. Las producciones que llevan a cabo son parecidas a la de los adultos, presentando competencias prematuras en áreas concretas.

-GENIOS: “Implica la realización de una obra genial, merecedora de reconocimiento universal. No tiene sentido su utilización en el campo educativo” (Apraiz de Elorza, 2008, material no publicado). Según Miguel y Moya (2011), no se debe comparar al genio y al superdotado. Existe una tendencia de comparación que exige al superdotado, actuaciones propias de un genio y le genera una sobre exigencia.

-ALTAS CAPACIDADES: Quiénes las poseen, según Miguel y Moya (2011) son sujetos que presentan un rendimiento intelectual superior en distintas áreas y que aprenden con facilidad. A la hora de resolver una tarea, presentan una forma de funcionar diferente siendo también diferente, la resolución de la misma. Altas capacidades incluye distintos aspectos cognitivos, motivacionales, personales y del contexto. Los alumnos con altas capacidades no tienen por qué destacar en el grupo de alumnos de su edad, más bien suelen pasar desapercibidos; pero sí presentan características particulares a atender por el profesorado y las familias (se hablará al respecto en apartados posteriores). Apraiz de Elorza (2008), propone utilizar el término altas capacidades de

acuerdo a la legislación actual, al igual que Miguel y Moya (2011). Como dato curioso, encontramos que en otros países como por ejemplo Noruega, con el que se suele comparar España en los informes PISA, no existe un término para dirigirnos a niños/as con altas capacidades; allí directamente aplican una política educativa que pretende adaptar y desarrollar el potencial de los alumnos de forma personalizada (Euridice, 2006).

Entendemos que altas capacidades es un concepto amplio, global, multidimensional que atiende a las diversas capacidades e inteligencias de niños y niñas. Con lo cual tiene relación con la propuesta de Gardner de Inteligencias múltiples, a la que se dedica un apartado especial, no sin antes puntualizar acerca de teorías que han sido y son, relevantes en nuestro tema de interés.

2.1.4. Teorías más relevantes

En cuanto a las teorías que sustentan los estudios de altas capacidades, Miguel y Moya (2011), presentan y clasifican las mismas dentro de modelos más iniciales y modelos más actuales. A lo largo del tiempo, varios autores han presentado diferentes enfoques donde las características de estos niños/as, guardan ciertos rasgos comunes, que nos interesa conocer.

***Modelos iniciales**

-Modelo de Renzulli de 1978 basado en el rendimiento (Miguel y Moya, 2011).

Joseph Renzulli es el autor teórico más representativo para el concepto de sobredotación intelectual; basa sus ideas de rendimiento en la inteligencia, creatividad y la motivación. En su definición de la superdotación, interactúan estas tres características o rasgos fundamentales. Conocido también como el modelo de los tres anillos de Renzulli. Las altas capacidades se dan por la interacción de estos tres aspectos.



Figura 2. Teoría de los tres anillos, de Renzulli tomado de Alcagi.

- Modelo de Tannenbaum de 1986 (Miguel y Moya, 2011) es un modelo sociocultural: sociedad y cultura favorecerán o no el desarrollo de las altas capacidades. El autor plantea en esta

teoría, revisada por él mismo en 1997, (modelo psicosocial de “filigrana”), cinco factores que se deben tener en cuenta en el rendimiento superior: capacidad, aptitudes específicas, factores no intelectuales, contexto familiar y factor suerte.

-Modelo de Mönks de 1992 (Miguel y Moya, 2011), es también un modelo sociocultural. Tras revisión del modelo de Renzulli, el autor plantea el “Modelo Triádico de la Sobredotación” incluyendo los factores familia, colegio y compañeros interactuando con la inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea del modelo de Renzulli. Considerando que estos niños/as presentan cambios, dadas sus capacidades y el entorno en el que se desenvuelven.

-Teoría pentagonal implícita de Sternberg de 1986 (Miguel y Moya, 2011), basado en el modelo cognitivo, pues se centra en los procesos cognitivos de las personas con altas capacidades. Para el autor, el alumno superdotado debe mostrar al menos estos cinco criterios: Criterio de excelencia, de rareza, de productividad, de demostrabilidad y de valor.

*Modelos actuales

-Modelo global de la superdotación de Pérez de 1998 (Miguel y Moya, 2011). La base teórica se apoya en el modelo de Renzulli, (inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea), y añade siete capacidades que se pueden dar de forma aislada. Las capacidades son las siguientes: matemática, lingüística, motriz, musical, artística, espacial e interpersonal. Esta propuesta se relaciona con la teoría de las inteligencias múltiples.

-Modelo explicativo de la superdotación de Prieto y Castejón de 1997. Dichos autores entienden la superdotación de forma más abierta y definen las altas capacidades en función a cuatro componentes, que aún siendo en un nivel mínimo, deben aparecer siempre. Son la habilidad intelectual general, el manejo del conocimiento (cualitativa y cuantitativamente), habilidades intrapersonales e interpersonales y el ambiente.

Hasta ahora hemos repasado las teorías de la sobredotación de forma somera, pero quisiéramos detener la atención en la teoría más destacada que revolucionó el concepto de sobredotación en los años 80, la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” de Gardner. En dicha teoría, las inteligencias son tratadas como potenciales que pueden conseguir mayor competencia con una buena estimulación del ambiente y/o de la cultura del individuo. Gardner pretende, con la teoría de las inteligencias múltiples, demostrar que la inteligencia tiene que ver con la capacidad de resolver problemas y crear productos, siempre que exista un ambiente natural y rico en estímulos (Miguel y Moya, 2011). Es por estas razones que se dedica el siguiente apartado a la propuesta de Gardner.

2.1.5. Relación con las Inteligencias Múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (Gardner, 1993), no habla de una inteligencia, sino de ocho inteligencias distintas para cada persona; verbal-lingüística, lógico-matemática,

espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Estas inteligencias, interdependientes entre sí, se localizan de forma específica en una zona determinada del cerebro, se combinan de forma distinta y se usan en diferentes grados. Lo que conlleva que cada persona sea única, irrepetible e inigualable, teniendo siempre en cuenta la influencia del entorno cultural y social del sujeto.

Gardner propone que existe un componente genético para el desarrollo de las inteligencias, pero que este desarrollo está relacionado al contexto socio-cultural de la persona, y se puede adquirir o mejorar a través del aprendizaje. Establece una relación conceptual entre las inteligencias múltiples y las altas capacidades. Señala que talento, refiere a una capacidad específica, mientras que entiende las altas capacidades como una inteligencia más global o general (Miguel y Moya, 2011).

El sistema educativo actual se basa en el desarrollo y utilización de la inteligencia lingüística y en la lógico-matemática, fundamentalmente. El uso en el aula de una metodología que fomente el resto de las inteligencias propuestas por Gardner sería más propicio para el desarrollo de las altas capacidades.

Siguiendo con esta relación entre las inteligencias múltiples y las altas capacidades, comentamos lo expuesto por Castelló³, (2013), quien señala que lograr la excelencia educativa significa dar oportunidades a los alumnos que estén dispuestos, a llegar más allá. Destaca que este proceso se ha de iniciar en el momento de escolarización del alumno en Educación Infantil, teniendo en cuenta que, como propone López Garzón (2011) nuestros alumnos son “proyectos de futuros talentos”. Castelló lleva 26 años estudiando las distintas combinaciones de las ocho inteligencias propuestas por Gardner a las que añade la creatividad, la lógica y la memoria. Con la intención de conducir a una persona hacia el alcance de la excelencia, conocer esta combinación de talentos, resulta muy beneficioso. Una persona con un “talento simple verbal”, por ejemplo, elegiría ir por letras; sería precisa y no cometería errores. Esto no garantizaría que llegara a ser un excelente y brillante literato. Para ello, sería necesaria, la combinación de distintos talentos a un alto nivel de rendimiento. Haría falta la creatividad y la inteligencia intrapersonal para soportar la presión de crear, entre otras cosas.

Castelló (2013) defiende los programas de enriquecimiento desde Educación Infantil, es decir, cualquier medida tomada dentro del aula orientada a atender a la diversidad de los alumnos con altas capacidades y potenciar las mismas, tal y como indican Boal y Expósito González (2011). Castelló defiende la idea de lograr la excelencia durante toda la vida de la persona, como estudiante desde edades tempranas y fuera del ámbito académico.

Se comenta a continuación de forma breve, cada una de las inteligencias de Gardner:

³ Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona

-Inteligencia lingüística: Se refleja en la efectividad y en el uso de la palabra tanto de forma oral como escrita. Las características que Martín Lobo (2004) indica como asociadas a esta inteligencia son: la comprensión, la expresión oral, el aprendizaje de otros idiomas, escritura (de forma clara y creativa) y la lectura (disfrutando y aprendiendo de los libros).

-Inteligencia lógico matemática: Refiere al razonamiento adecuado y uso de los números de forma efectiva, además de una gran capacidad para el cálculo y el razonamiento matemático. Son niños/as a los que les gusta jugar a construcciones, organizar, clasificar, ver diferentes puntos de vista. Razonan y expresan interés por la contabilidad, informática, ingeniería (Martín Lobo 2004).

-Inteligencia corporal-cinética: Se trata del uso del cuerpo como capacidad de expresión de ideas y sentimientos. Coordinación, equilibrio, flexibilidad, son algunos aspectos que destacan en esta inteligencia. Martín Lobo (2004), señala las siguientes características: desarrollo físico superior desde su nacimiento, comenzar a andar antes, capacidad de concentración superior desde edades tempranas, mayor capacidad en actividades deportivas, movimientos rítmicos, entre otros.

-Inteligencia espacial: Se trata de la habilidad para entender el mundo visual-espacial. Entender el color, la línea, la forma, el espacio y la correcta representación de estos conceptos (Moruno, Sánchez Reula y Torrego, 2011, b). Son niños/as que piensan mediante dibujos, que son imaginativos, que se fijan mucho en las ilustraciones; entienden ideas a través del uso de mapas conceptuales y otros (Martín Lobo 2004).

-Inteligencia musical: Se relaciona al desarrollo amplio de la expresión musical. Gran sensibilidad a la hora de interpretar en una obra musical, el ritmo, el tono, la melodía, el timbre el color tonal.

-Inteligencia interpersonal: Se refleja en entender de otra persona momentos y situaciones relacionadas con su estado de ánimo, sus motivaciones y sentimientos, sintiendo gran empatía por el prójimo.

-Inteligencia intrapersonal: Gardner en 1993 señalaba que se trata de entenderse a uno mismo y saber comportarse en función a ese conocimiento. Trata de la capacidad de formación de un modelo coherente de uno mismo. Creando un concepto de autoestima y de automotivación que guiará a la persona hacia la felicidad personal y social (Moruno et al. 2011, b).

-Inteligencia naturalista o ambiental: refiere a conocer, disfrutar y comunicarse con la naturaleza. Ser capaz de respetar y dar respuesta a preguntas sobre el entorno que nos rodea. El niño disfruta cuando se habla de la naturaleza; se muestra curioso y con gran interés. Experimenta y disfruta manipulando materiales (Prieto y Ballester, 2003).

Martín Lobo (2004) destaca la importancia de promover el desarrollo de las diversas inteligencias en las aulas de infantil. Para ello, sugiere actividades asociadas a cada una de las inteligencias, las

cuales habríamos de trabajar con nuestros niños y niñas. Las mismas se presentan en el Anexo 6. Por otro lado, el Anexo 7 presenta una herramienta útil para docentes de Infantil, para identificar y registrar el tipo de inteligencia que aplica cada alumno, al realizar las distintas actividades planteadas junto con el cuestionario del Anexo 1 (tabla 2). A partir del registro, esta herramienta confecciona un gráfico, con el perfil de las inteligencias del alumno evaluado.

2.2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO CON ALTAS CAPACIDADES

Una vez definidos los diferentes términos que hacen a la evolución de altas capacidades, entendiendo hoy en día a las mismas como necesidades específicas de los niños y niñas con los que trabajamos, y asociadas a la existencias de las inteligencias múltiples, llegamos a un nuevo apartado de este trabajo de fin de grado, que intenta destacar cuáles serán las particularidades de estos niños.

La infancia es una etapa de vital importancia en el desarrollo del niño. En esta etapa, el desarrollo familiar, emocional, intelectual y afectivo, son cruciales. Un niño con altas capacidades en esta primera infancia llama mucho la atención por distintas características como puede ser el pronto desarrollo del vocabulario, caminar pronto, conocer letras, números, colores; anticipadamente en relación a los niños/as de su misma edad. Tal y como señalan Arocas, Martínez y Samper (1994, en Moya y Miguel, 2011), hay que tener en cuenta que los alumnos con altas capacidades tienen unas necesidades y características específicas, no siempre sencillas de reconocer. El reto del profesorado está en que conozcamos tales características y necesidades asociadas, y estemos atentos a ellas en nuestra práctica cotidiana.

Entre las características que los diversos autores señalan encontramos lo siguiente:

Por una parte Arocas et al. (1994, en Moya y Miguel, 2011), destacan aspectos que hemos de observar en nuestros primeros contactos con los niños y niñas, así como con sus familias. En la entrevista con la familia prestaremos atención a: utilización del lenguaje (fluidez, vocabulario completo, etc.), tipos de juego que prefiere (complejidad de las actividades), capacidad de atención (concentración ante actividades que le interesan), psicomotricidad (agilidad y gran armonía en los movimientos) y socialización (madurez en las relaciones).

A su vez, Miguel y Moya (2011), señalan que se trata de una población muy heterogénea y por este motivo se hace difícil recoger las características más destacadas, que no siempre pueden ser comprobadas. Los niños con altas capacidades destacan por un conjunto de aspectos que sí podemos mencionar:

- ≈ Aprenden con facilidad.
- ≈ Resuelven problemas complejos para su edad con celeridad.
- ≈ Vocabulario avanzado.

Trabajo de fin de grado

- ≈ Comprenden ideas complejas.
- ≈ Manipulan símbolos e ideas abstractas.
- ≈ Generalizan y transfieren aprendizajes.
- ≈ Suelen ser muy creativos para producir ideas y soluciones.
- ≈ Demuestran intereses apasionados en áreas concretas.
- ≈ Muestran iniciativa.
- ≈ Presentan aprendizaje autodirigido.
- ≈ Piensan de forma independiente.
- ≈ Tienen tendencia al perfeccionismo.
- ≈ Demuestran gran sensibilidad hacia ellos y hacia el resto.

Otra perspectiva en cuanto a las características de los alumnos con altas capacidades la aporta Calero en el 2007 (en Miguel y Moya, 2011). Señala que estos niños suelen destacar en aspectos tales como:

- ≈ Memoria de trabajo: Habilidad para utilizar memoria a corto plazo junto la memoria a largo plazo.
- ≈ Flexibilidad: Capacidad del niño para adaptarse al cambio.
- ≈ Autorregulación: presentan un mayor autocontrol en diversas situaciones.
- ≈ Creatividad: son creativos ante problemas, ofreciendo variadas soluciones.
- ≈ Disincronía: Este concepto fue descrito por primera vez por Jean-Charles Terrassier en 1994 y se define como “el desarrollo heterogéneo específico de los sujetos intelectualmente superdotados” (Miguel y Moya, 2011, pp. 29). Se trata de la diferencia que se da en niños con altas capacidades, entre la parte intelectual y entre otras áreas del desarrollo. Dicha diferencia se puede localizar entre niño-escuela, entre niño-padres, entre inteligencia-psicomotricidad, entre distintos sectores de la evolución intelectual (que tiene como consecuencia negar la propia capacidad), entre la capacidad intelectual-afectiva y con sus compañeros.

Una característica descrita por el psicólogo polaco Kazimierz Dabrowski es la “sobreexcitabilidad” o “supersensibilidad” (emociones innatas) en los niños con altas capacidades que deben conocer las familias y los docentes. El autor informa (Asociación Altas Capacidades de Almería, 2013), que dicha irritabilidad en combinación con altas capacidades, establece un camino para lograr un alto nivel de desarrollo. El autor diferencia cinco áreas en estas intensidades: Psicomotor, sensual, intelectual, imaginativa y emocional.

- ≈ Sobreexcitabilidad psicomotora: Mucha energía y acción, pueden hablar de forma compulsiva; logran satisfacción de este entusiasmo físico y verbal pero llegan a ser cargantes. Corren el peligro de ser erróneamente diagnosticados por un desorden de Déficit de Atención Hiperactivo.

- ≈ Sobreexcitabilidad sensitiva: Excesivo agrado o desagrado ante los sentidos sintiendo los mismos de forma más expansiva que el resto. Les hace sentir de forma excepcional ciertos estímulos como los placeres estéticos pero también hacerles vivir los mismos de forma incómoda.
- ≈ Sobreexcitabilidad intelectual: Son curiosos, observadores y con capacidad de concentración en períodos largos de tiempo. Se traduce en preocupación por temas morales y de justicia.
- ≈ Sobreexcitabilidad imaginativa: Se mezclan la imaginación y la realidad. Escriben historias y dibujan en clase. Pueden dejar de realizar la tarea si una idea se cruza por su cabeza.
- ≈ Sobreexcitabilidad emocional: Son sentimientos muy profundos e intensos tanto físicos (dolor de estómago por ejemplo) como depresiones y preocupaciones profundas ante la muerte. Las familias lo captan fácilmente. Sufren y sienten el dolor como los adultos.

En el Anexo 5 se amplía la información acerca de características de altas capacidades.

2.2.1. Una característica a destacar: la creatividad

La creatividad es una característica del niño con altas capacidades, señalada desde las teorías iniciales hasta las actuales. Son niños que poseen imaginación y dan distintas e inusuales soluciones para resolver un problema. Hay que tener en cuenta que para el desarrollo de la misma, el ambiente y la ejercitación son necesarios, siendo varios los autores que lo afirman (Martín Lobo, 2004, pp. 293). El Anexo 3 recoge 24 características del niño con altas capacidades creativas.

Entre las apreciaciones de los diversos autores acerca de la creatividad, encontramos que Prieto define la creatividad como “la capacidad que tienen algunas personas para aportar contribuciones originales y apropiadas” (2000, en Martín Lobo, 2004, pp. 293). En tanto Gardner, equipara la creatividad a su teoría de las inteligencias múltiples. Distintas inteligencias para distintos tipos o niveles de creatividad (1994, 1995, en Martín Lobo, 2004).

Para Miguel y Moya (2011) la creatividad va asociada a un grado determinado de inteligencia y son los siguientes aspectos los que destacan en el individuo creativo: producción de gran número de ideas, ideas originales y poco frecuentes, búsqueda de distintas soluciones ante un problema, generalmente bien integrados con sus compañeros por su originalidad y con gran sentido del humor; lúdicos y juguetones; que no responden bien ante planteamientos educativos rígidos.

Acereda (2000) hace una revisión de aspectos señalados por varios autores en relación a la creatividad en niños con altas capacidades y señala la importancia de trabajar la fantasía y la imaginación con ellos (la necesidad de soñar despiertos), tanto en las familias como en las aulas. Sería un error pensar en ello como una pérdida de tiempo. Como actividad para fomentar esta imaginación, nos recomiendan el uso de los cuentos de forma que sean contados por nosotros, dejando la posibilidad de inventar un posible inicio, desarrollo o final (técnicas que también

plasma Rodari (1983) en su libro Gramática de la fantasía). Recomiendan también el uso de juguetes sencillos como viejas ropas para disfrazarse y cajas variadas que los niños pueden usar como tiendas, vehículos espaciales etc., junto con efectos sonoros conseguidos de utensilios del ámbito doméstico (cucharas, campanas, etc.). Para trabajar el pensamiento creativo se pone como ejemplo la lluvia de ideas.

Los niños con altas capacidades creativas, tienden a inventar familiares o amigos imaginarios ante lo que debemos saber, que es recomendable no interrumpir esta dinámica siempre y cuando no sobrepase la fina línea de la realidad y la mentira.

Los niños creativos, se encuentran abiertos a las experiencias y muestran gran curiosidad por todo. Dispuestos a asumir retos, expresan con claridad sus ideas. Se muestran sensibles a los detalles y se caracterizan por su fluidez (cantidad de ideas), flexibilidad (categorización de las ideas), originalidad (novedad) y fantasía y son estos los puntos a evaluar que proponen Boal y Expósito (2011).

Los centros escolares deberían tener en cuenta todos estos aspectos, y ofrecer oportunidades de ser creativos a todos los alumnos, entre ellos los alumnos con altas capacidades. Para ello, Martín Lobo (2004), recomienda valorar la creatividad, motivar el estilo legislativo en las aulas, enseñar conocimientos aplicables, motivar de forma intrínseca y aplaudir siempre la creatividad. Educar la parte cognitiva del niño junto con la parte emocional, es esencial.

El punto de vista de Sir Ken Robinson, experto en el desarrollo de la creatividad, (en Redes nº 89, 2011) es necesario para concluir este apartado. La creatividad constituye para el autor la fuente de todos los problemas y la forma de solucionarlos. El autor habla de “El Elemento” (es decir, lo que nos motiva y para lo que tenemos aptitudes), algo con lo que cada persona se siente cómoda y que comprende de forma natural. El autor describe la creatividad con cuatro ingredientes: conocer nuestro elemento, la pasión, la disciplina y el arriesgar para entender que es necesario el error para alcanzar el acierto. Para Robinson, la creatividad se aprende y por lo tanto, los docentes deben estar formados para poder enseñar a sus alumnos a barajar hipótesis y a ser críticos para poder adquirir destrezas y práctica (en materias artísticas, en ciencias y en humanidades). El autor destaca que la creatividad debe ir asociada a la educación y que se trata de un ingrediente clave en niños y niñas con altas capacidades.

Estos son los puntos clave que la maestra de Educación Infantil debe conocer sobre la creatividad en relación a las altas capacidades e inteligencias múltiples.

2.2.2. Necesidades y miedos en Educación Infantil

El paso de los niños con altas capacidades en el ámbito escolar, produce miedos y temores distintos al resto de los compañeros. Autores como Butler-Por, Fine y Pitts (en Pérez Sánchez, 2006),

trabajan el concepto de rendimiento suficiente y rendimiento satisfactorio. Estos autores indican que el bajo rendimiento académico se asocia en muchos casos a miedos y temores, y se da también cuando el rendimiento logrado está por debajo de su capacidad, aspecto que perciben.

Pérez y Lorente (2006), informan sobre unos rasgos psicológicos que se asocian a los alumnos con altas capacidades en el ámbito escolar donde pueden fracasar o no lograr un buen rendimiento. El temor al fracaso, temor al éxito, perfeccionismo, locus de control (causas internas y externas a las que se asocia el miedo), autopercepción y pereza (Bueno Villaverde, 2011), son rasgos que se inician en Educación Infantil, para reaparecer con más claridad en etapas posteriores.

La dificultad de un niño con alta capacidad para relacionarse con sus iguales puede darse ya en un niño de tres años que no consigue hablar con otro niño de su misma edad. La idea de no poder relacionarse con nadie se forma en Educación Infantil, que es donde se debería iniciar el proceso de detección. Otro de los miedos que sienten, es el miedo a la propia capacidad. En este sentido, si los distintos ámbitos del niño han funcionado con normalidad (sin sentir que tener un hijo o un alumno con altas capacidades es un problema), el niño entenderá que ser más inteligente no supone un problema (Gaita, 2013).

Ante los miedos, existe una clara tendencia a la autojustificación. Gaita (2013), nos recomienda ser firmes en este sentido y no tolerar este tipo de comportamientos ante los miedos. Deben reconocer el miedo y las consecuencias que provoca. Ese será el primer paso para reconocer que no pueden afrontarlo solos y que necesitan ayuda. La petición de ayuda debe venir del niño o niña con alta capacidad hacia sus padres o profesores.

Tanto educadores como padres, deberían conseguir elevar las expectativas de cada alumno disipando miedos, dentro de sus propias posibilidades. Explicar con claridad el concepto de excelencia, dar el apoyo para encauzar metas y ajustar el rigor y el placer por la tarea. Trabajar la reducción de estos miedos y temores en los niños con altas capacidades desde Educación Infantil, supone un entrenamiento constante por parte de educadores, familia y los propios niños de forma conjunta.

2.3. IDENTIFICACIÓN DE ALTAS CAPACIDADES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Luego de entender lo que implica altas capacidades, hemos comentado acerca de las características de estos alumnos. Nos preguntamos: ¿Estamos los docentes preparados para la identificarles? Haremos referencia en este apartado a diversos aspectos en relación a la identificación de los alumnos con altas capacidades en Educación Infantil, hablando de identificación o detección indistintamente, de acuerdo al planteamiento de los autores que mencionemos.

Martín Lobo (2004) señala que no debemos olvidar que para lograr una propuesta educativa acorde a las necesidades de estos niños, la detección temprana es necesaria (Martín Lobo, 2004). Los pasos posteriores a la detección, dependerán del caso de cada niño.

La familia y la escuela, son los ámbitos más cercanos al niño en esta fase de identificación, con lo cual la Educación Infantil, y en particular el segundo ciclo, son fundamentales para el desarrollo pleno de los niños con altas capacidades. Miguel y Moya (2011) advierten a padres y profesionales sobre la importancia de la observación y sobre ciertos riesgos en esta fase. Los alumnos pueden destacar por encima de sus compañeros, como así pueden mostrar conductas de desadaptación. Esta diversidad requiere de mayor vigilancia, información a los padres y formación y sensibilización de los profesionales docentes de la educación, siendo necesario desterrar expectativas tales como destacar en todo, presentar madurez, independencia, brillantez en las tareas, motivación para sobresalir en el ámbito escolar.

Benito en 1994 informa (en Alonso y Benito, 1996) sobre los obstáculos con los que se puede encontrar el docente. Estos obstáculos dificultan la identificación debido a que existen muchos casos de altas capacidades encubiertas, como pueden ser: las falsas expectativas, la falta de motivación para participar y lograr un buen rendimiento en un ambiente escolar estándar, el intento de no desplegar sus habilidades en público, (más en niñas), la timidez, comportamientos inadecuados etc.; aspectos que camuflan las altas capacidades haciendo perder, en el mejor de los casos tiempo en la detección y en el peor de los casos, la no detección de la sobredotación en esta etapa.

2.3.1 Protocolos a seguir en la identificación.

Alonso y Benito (1996) nos indican, que es necesario utilizar distintas vías y procedimientos para la identificación. Listas, tests, cuestionarios, etc., y siempre en colaboración con las familias. Según Benito en 1990 (Alonso y Benito, 1996), antes de identificar, deberían estar claros los objetivos de la Evaluación de Identificación. Para poder ofrecer una respuesta educativa acorde a las necesidades específicas del niño con posibles altas capacidades, uno de los puntos esenciales es conocer el desarrollo cognitivo del niño. Este conocimiento dará una visión general e información sobre todos los comportamientos del niño, pudiendo ajustar de forma previa al proceso, los objetivos concretos que se esperan sobre la detección.

En el caso de Educación Infantil de Guipúzcoa los protocolos que siguen los centros inductivos en la actualidad son los siguientes: Ante la sospecha de un caso de altas capacidades, se informa al departamento de orientación de cada comunidad educativa y desde aquí se informa al centro de apoyo a la formación e innovación educativa que depende del Gobierno Vasco (Berritzegune). De ellos depende la evaluación psicopedagógica de estos alumnos. Los procesos suelen ser largos y con ellos la posible identificación, más compleja.

Un cociente intelectual superior a la media en las pruebas de inteligencia no es actualmente suficiente como método de detección de un niño/a con altas capacidades. Son muchos los autores (Brown, Renzulli, Gubbins, Del Siegle, Zhang y Chen, 2005, en Barranco, 2012), que apuestan por métodos más avanzados. Opinan que estos test sólo aportan información sobre los conocimientos que el niño/a tiene hasta ese momento y que no tiene en cuenta hasta dónde puede llegar su capacidad. A pesar de ello, los docentes de educación infantil, no deben perder de vista que los test de inteligencia deben ser aplicados por profesionales capacitados para ello y que serán en ocasiones los padres, los que ante la sospecha de una posible alta capacidad en sus hijos, pidan la confirmación de los resultados vía test. Es necesario que los docentes dispongan de la información de los mejores profesionales en este ámbito. En el caso de Guipúzcoa, el Gabinete de psicología Vilasau Sarobe, responsable de la detección e identificación en Alcagi, sería una de las referencias a tener en cuenta.

Distintos estudios han reflexionado sobre la posibilidad de emplear el modelo de inteligencias múltiples como medio de identificación y detector de talentos. Entre las distintas alternativas, cabe señalar el instrumento de evaluación del perfil de Inteligencias Múltiples (SMIP) desarrollado por Chan (2001,2003, 2006). Se adjunta herramienta de identificación en el Anexo 7.

2.3.2. Controversia ante la identificación en Educación Infantil

Existe distintas posturas en relación a la conveniencia o no de identificar las altas capacidades en la etapa de Educación Infantil. Comentaremos en este apartado las posturas a favor y en contra de la identificación.

Según Barranco (2012), hay diversos caminos para identificar a un niño con altas capacidades pero todo depende de la idea que tenga la persona que identifica sobre el tema, de cara a la calidad de la práctica docente posterior.

Posturas a favor: Los autores que defienden la identificación creen que es la única manera para poder proporcionar un desarrollo completo de sus potencialidades y talentos. Miguel y Moya (2011), defienden una atención lo más temprana posible para lograr el mejor desarrollo ya que son los educadores cercanos los que se sensibilizarán y buscarán ayuda para lograr encauzar al niño en los distintos ámbitos.

Robinson informa en 1993 (Acereda, 2000), que las razones para la detección precoz son las siguientes:

- ≈ El beneficio que obtienen los alumnos en Educación Infantil con ambientes más enriquecedores.
- ≈ Detrás de un talento o posible superdotación se pueden estar escondiendo puntos débiles sobre los que se puede empezar a trabajar, tras una detección precoz.

- ≈ Conocer las puntuaciones, hace a los padres trabajar sobre los aspectos a tener en cuenta en la educación y ayuda a su hijos.
- ≈ Las pruebas ponen en marcha a todo el ámbito educativo del niño.

Acereda et al. (1998), proponen que aunque históricamente se considere que la detección no es posible hasta los tres años, la psicología de la intervención ha facilitado la idea de la detección precoz y la estimulación precoz que ya está en el campo de la superdotación; incluso en la de bebés superdotados.

Existen diferentes opiniones al hablar de la identificación precoz fiable. Estudios como los de Robinson, Roedelly y Jacson en 1984 (en Acereda, 2000), afirmaban que los niños detectados de forma precoz, tras participar en programas concretos, llegan a mejorar notablemente su talento especial. Al conocer antes el talento a desarrollar, los objetivos de los educadores se centran y se inicia con más agilidad el proceso de ayuda y orientación que necesitan los padres.

White ya en 1988 (en Alonso y Benito, 1996) señalaba que a los tres años de vida la predicción es bastante segura y aconsejaba no esperar hasta los 6 o 7 años de vida para comenzar con la detección. Procurar un buen inicio de cara a las “oportunidades de aprendizaje” es clave, nos comentaba el autor.

Coriat en 1990, indicaba (en Alonso y Benito, 1996) que era importante hacerlo antes de ahogar las potencialidades del alumno de altas capacidades. Este autor, Coriat, hace una especial mención a las niñas diciendo que la identificación en edades posteriores se hace más complicada, por sufrir un “miedo al éxito”. La identificación sitúa al alumno en un entorno adecuado y guía a sus familias.

Miguel y Moya (2011), advierten que ya se han hecho evidentes las necesidades de mejorar los procesos de detección, identificación e intervención, ya que es habitual encontrarse con alumnos con un comportamiento completamente opuesto al que se le supone a un niño con altas capacidades, mostrando actitudes pasivas, introvertidas e incluso agresivas. Razones éstas, que apoyan la necesidad de una identificación temprana.

Posturas en contra: Castelló defiende en 1986, 1988 y en 2013 (Acedera, 2000) junto con Genovard en 1990, que no se puede hablar de un diagnóstico fiable de la combinación de los distintos talentos de cada persona hasta los 12-13 años; debido a la maduración y por existir identificaciones precoces que pueden suponer consecuencias negativas al niño por expectativas generadas por su entorno. También opinan, que existe una baja predictibilidad de las medidas CI durante los primeros tres años de vida.

Acereda (2000) informa que existen autores que propugnan que no debería llevarse a cabo la identificación hasta una edad en la que la inteligencia se hubiera estabilizado, evitando así confundir la misma con otros términos como talento, precocidad, genio, etc.

Apraiz de Elorza e 1996 nos dice que los detractores “se apoyan en la idea de que un etiquetaje rompería con los principios de integración y que la escuela, desde la perspectiva de la respuesta a la diversidad, ya estaría suficientemente capacitada para responder a dicho alumnado, sin necesidad de nuevas etiquetas diferenciadoras” (en Aretxaga, 2013, pp. 30) y enumera las características que los detractores de la identificación avalan: “Confusión en el propósito de la identificación, mal uso y abuso de los test, confusión diagnóstica, falsa etiquetación, expectativas desajustadas, intervención inadecuada e ineficaz”.

Dado que el presente trabajo se centra en la etapa de Educación Infantil, entendemos que existen muchas razones que avalan la detección-identificación de las altas capacidades, durante los primeros años del niño/a, teniendo siempre en cuenta que dichos resultados variarán en el futuro. A pesar de ello, nos pondrán en predisposición para captar y desarrollar los distintos talentos de nuestros alumnos con altas capacidades, así como las de todos los que conforman la diversidad de nuestras aulas.

2.4 ¿QUÉ HACER ANTE LAS ALTAS CAPACIDADES? PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Después de confirmarse las altas capacidades, la intervención temprana es necesaria. En los objetivos marcados por el docente, debe estar diseñado el plan de enriquecimiento que llevará a cabo en el aula. Debemos tener en cuenta, que debido a las disincronías que pueden sufrir estos niños, puede que no sea el mejor momento de intervenir o de aplicar un programa de enriquecimiento. Cada niño es distinto y cada momento del niño requiere intervenciones distintas, lo cual dependerá de la relación y conocimiento que la maestra posea acerca del niño. La labor conjunta del docente con la familia y los profesionales de otras disciplinas que trabajan por el bien del niño/a, será la que proponga la mejor intervención educativa en el aula.

2.4.1. Una opción válida: los programas de enriquecimiento

Los programas de enriquecimiento, son una respuesta educativa a las altas capacidades. Según Martín Lobo (2004), dichos programas pretenden que los alumnos con mayor capacidad aprendan de forma más variada obteniendo aprendizajes más ricos que los que se ofrecen de forma ordinaria, ofreciendo una amplia gama de actividades dentro del aula habitual y con una organización ordinaria del centro educativo. Varios autores señalan la importancia de los programas de enriquecimiento.

Para Apraiz de Elorza (2008), al plantear estos programas, la primera referencia a tener en cuenta ha de ser la del alumno y su relación con el centro escolar dentro del aula. Las circunstancias personales del alumno han de ser la prioridad a la hora de marcar objetivos de enriquecimiento curricular señalando tres tipos de estrategias de enriquecimiento: agrupamiento en centros especiales, aceleración curricular, enriquecimiento adaptando el currículo.

Silva y Ortiz subrayan (1992), que el objetivo final de los programas de enriquecimiento es que estos niños se conviertan en seres plenos además de aportar algo valioso a la sociedad en la que convivimos. Para Carpintero (2009), el enriquecimiento busca la motivación e interés del alumno más capacitado, dentro de su aula y dentro de su grupo de iguales mientras que para Passow y Tannenbaum en 1987, es entendido como un medio para la identificación (en Apraiz de Elorza, 1996). Boal y Expósito (2011), señalan que el enriquecimiento hace hincapié en la atención individual.

Según Feldhusen (2005, en Apraiz de Elorza, 2008), la clave está en plantear estos programas de enriquecimiento dentro de un punto de vista creativo-productivo. En este planteamiento se tienen en cuenta todos los procesos de aprendizaje del alumno más capaz teniendo en cuenta todos los aspectos de la personalidad del mismo.

Para los programas de enriquecimiento, la relación entre las inteligencias múltiples y los programas de enriquecimiento basado en las mismas, se presenta con beneficios para los niños/as de altas capacidades.

2.4.1.1. El enriquecimiento junto con las inteligencias múltiples

Según Pérez y Beltrán en (2006), las implicaciones de esta relación de las inteligencias múltiples dentro de la detección y enriquecimiento de programas curriculares con las altas capacidades, está en constante actualidad a pesar de no disponer de la validación de sus ventajas a día de hoy. Las alternativas que produce son muchas y la extensión de programas aplicados en distintas partes del mundo son también numerosas. Son los maestros de educación infantil y educación primaria los que más receptivos se muestran ante el uso de las mismas en las aulas (ejemplo de material utilizable en el aula en Anexo 7).

Son muchos los modos de plantear estos programas de enriquecimiento en la actualidad y la adaptación de las mismas depende de cada alumno, de las peculiaridades y la realidad concreta de cada comunidad educativa.

2.4.1.2. Estrategias de enriquecimiento curricular

Clark (1992) distingue dos formas de estrategias de enriquecimiento (en Arocas, Martínez y Martínez, s. f.). Una de ellas añadiendo actividades con materiales que no están en el currículo a través de los programas de enriquecimiento, y otra, ampliando contenidos curriculares de los programas, que ya se trabajan en el aula.

Los objetivos que persiguen las estrategias de enriquecimiento según Porto (1990) son: plantear actividades, ampliar información, estimular al alumno, fomentar la consecución de metas, trabajar el pensamiento creativo, trabajar la solución de problemas y fomentar el autoaprendizaje, entre otros.

A continuación se presentan varias formas de enriquecimiento que se pueden dar en el grupo-clase.

- ≈ Un equipo formado por profesores, padres y alumnos se encarga de organizar actividades para todo el alumnado del centro sobre diversas disciplinas y no incluidas en el currículum (meteorología, talleres de arquitectura, demostraciones poesía, música etc.).
- ≈ Se desarrollan programas para alumnos con altas capacidades que fomentan las habilidades tanto cognitivas como afectivas (resolución de problemas, pensamiento crítico, etc.).
- ≈ Se desarrollan programas para alumnos que comparten intereses que se derivan del currículum y están elaborados por los propios alumnos bajo la supervisión de los docentes (taller de poeta, compañía de teatro, taller de escultores etc.).
- ≈ Se implementan programas aplicados de forma individual o a grupo muy reducido para investigar un área de su interés con un plan de acción y con el tutor como guía.
- ≈ Se personalizan los programas para cada alumno de altas capacidades. De esta forma sigue su propio ritmo de trabajo y sin guardar relación con las actividades de sus compañeros de clase (ya que domina contenidos).

2.4.1.3. Evaluación de los programas de enriquecimiento

Todas las actividades realizadas dentro del aula deben estar debidamente planificadas, y previstos los planes de evaluación. Los programas de enriquecimiento persiguen unos objetivos predefinidos que deben ser evaluados por medio de la observación o por distintas técnicas. Tal y como argumentan muchas líneas de investigación sobre las altas capacidades, los procesos de identificación del alumno requieren distintas formas de evaluación. En este sentido y sobre los distintos instrumentos de evaluación, las inteligencias múltiples se presentan como elementos que diferencian un alumno de otro además de integrar a todos los alumnos, siendo la propuesta de Gardner una propuesta a considerar por los docentes en formación de las altas capacidades; formación tanto teórica como práctica, en forma de sensibilización y de aplicación (Carpintero, 2009).

2.4.1.4. Experiencia de enriquecimiento para Educación Infantil

Una experiencia educativa de programa de enriquecimiento propuesta por la Generalitat Valenciana (Arocas, Martínez, y Martínez, s. f.) sería el programa “La caja mágica”. Se trata de un recurso excelente para prestar una atención adecuada a los alumnos con altas capacidades. La actividad tiene como objetivo, motivar, incentivar y ampliar conocimientos; fomenta la creatividad, la solidaridad y el compañerismo al mismo tiempo que ofrece la posibilidad de trabajar una gran variedad de actividades en el aula adecuándose más a las características de los alumnos con altas capacidades.

Se trata de una caja de madera en cuyo interior se encuentran distintos sobres. En algunos de ellos se proponen actividades que refuerzan los contenidos de clase, en otros se amplían y en otros se esconden premios sorpresa como globos o golosinas. Los niños pueden ayudar a la hora de

confeccionar la caja, trabajar su conservación y ayudar confeccionando fichas, materiales y regalos. Además de sobres con materiales didácticos, existen web interesantes que se pueden considerar como propuestas a incluir en la caja. La caja mágica se utiliza una vez acabadas las actividades. Es decir, el niño que acaba la actividad coge un sobre de la caja y hace lo que allí se propone. Se puede plantear como forma de adaptación curricular individualizada, por parejas o en grupo.

2.4.2. Otras propuestas de intervención

Torrego (2011) propone trabajar desde la metodología de aprendizaje cooperativo, permitiendo así acceder a alumnos con necesidades específicas, como lo son los alumnos con altas capacidades. Se trata de planificar ajustes, completando el currículo ordinario, sin necesidad de adelantar materias de Primaria en Educación Infantil. El currículo de Infantil es más abierto y poder aplicar métodos como el de aprendizaje cooperativo, relacionado a las inteligencias múltiples, permite a los alumnos del aula en general y de altas capacidades en particular, beneficiarse de ambientes ricos que favorecen el pensamiento divergente, eliminando la competitividad entre ellos.

Bartolomeis (2001), plantea una visión novedosa para trabajar en el aula de expresión plástica con actividades que favorecen la expresión de sentimientos y el desarrollo de la creatividad. Su propuesta es aplicable a las actividades de Educación Infantil, permitiendo al alumno con altas capacidades, llegar más allá.

Hemos comentado ya acerca de la propuesta de la Comunidad de Valencia. También en el País Vasco se han propuesto intervenciones, por ejemplo Aretxaga (2013), presenta un programa de orientaciones educativas para el Gobierno Vasco. Por otra parte, Alcagi presenta con continuidad distintos talleres en los que participan los niños de la asociación. El Gobierno de Canarias elabora actividades para el primer y segundo ciclo de primaria, siendo adaptables al aula de infantil, muchos programas del primer ciclo de primaria.

Existe diversidad de propuestas de intervención. Conocerlas, acercarnos a ellas, ha de ser parte de la formación y el día a día del docente.

2.5 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del docente y la adquisición de destrezas en el ámbito de las altas capacidades para brindar una atención acorde a las necesidades de los niños desde edades tempranas, cobran especial relevancia en este trabajo ya que se trata del objetivo general del mismo. Según Alonso y Benito (1996), el éxito de un programa educativo depende de la formación del profesorado. Según Feldhusen y Hansen (1988, en Alonso y Benito, 1996), los docentes más formados en altas capacidades tienden a ser más entusiastas y muestran interés a la hora de trabajar con alumnos de altas capacidades.

La tendencia en España a la hora de convocar cursos sobre altas capacidades suele ser para profesores/as “en ejercicio”. Estos cursos, tal y como nos indican Alonso y Benito (1996) varían en función de las horas y hacia quién van dirigidos: maestras de Infantil o Primaria, profesores de Secundaria, orientadores, etc. La correcta elección de los mismos por el interesado, será clave para sacar el mejor rendimiento dentro de la formación continua del docente. Pero, si no hay una búsqueda particular de estos cursos, la generalidad es no recibir tal formación.

A continuación vamos a describir las competencias necesarias así como las distintas vías para poder adquirirlas en la comunidad autónoma del País Vasco.

Según Tourón, desde el “Council for Exceptional Children” realizado en 2012, se señalaron las destrezas o competencias y conocimientos de los que debe disponer un docente para trabajar con alumnos con altas capacidades. Es decir lo que debería ser parte de su formación continua:

- ≈ Los profesionales deben entender los fundamentos históricos de la educación, las teorías y las claves teóricas de las altas capacidades ya que se trata de aspectos humanos complejos en los que influyen las culturas, las escuelas, las familias etc.
- ≈ Mostrar respeto por sus alumnos como niños/as únicos con capacidades y necesidades excepcionales a la hora de aprender.
- ≈ Ser profesionales activos y con iniciativa para comprender el lenguaje, la cultura y el origen familiar de los más capacitados, para poder así planificar un aprendizaje rico en estímulos y con un nivel de reto adecuado.
- ≈ Entender las altas capacidades como una carrera para toda la vida y disponer la formación para iniciar desde Educación Infantil un camino de desarrollo de destrezas creativas. Para inculcar creatividad hay que ser creativo.
- ≈ Crear entornos de aprendizaje y ambientes en los que se valora la diversidad, estimulando el entendimiento cultural y el bienestar de la persona.
- ≈ Entender la importancia del lenguaje y la comunicación oral y escrita de niños con alta capacidades y con talento en distintos idiomas.
- ≈ Planificar el aspecto central de la educación y del día a día; por medio de tecnologías que ayudan a dicha planificación en la enseñanza personalizada y facilitar acciones colaborativas con las familias, otros docentes y personal de otras instituciones.
- ≈ Utilizar la evaluación como medio para adaptar y mejorar el proceso de aprendizaje del alumno de altas capacidades. Utilizar modelos de evaluación basados en distintos rendimientos como portafolios y simulaciones por ordenador.
- ≈ Promover el crecimiento de las personas y promover en ellos mismos sus prácticas a partir de lo aprendido.

Trabajo de fin de grado

- ≈ Entender como algo importante la colaboración con las familias, con otros educadores y otros proveedores de servicio y entender como único fin el bienestar de los niños con talentos y/o altas capacidades en todas las variadas circunstancias que se vayan a dar.

Hemos señalado antes que la LOE (2006) responsabiliza a las Administraciones de la atención a la diversidad, y en ello, de la atención a las altas capacidades y la formación correspondiente para esto. Cada comunidad autónoma ofrece distintas vías para poder adquirir estas competencias necesarias. En el caso de la comunidad autónoma del País Vasco, se debe tener en cuenta que existen distintas vías de formación anual. Estos son algunos ejemplos para los docentes interesados:

- ≈ Inclusión en los planes anuales de formación del profesorado de acciones formativas sobre el alumnado con altas capacidades ofrecida por el departamento de educación del Gobierno Vasco.
- ≈ Formación específica en altas capacidades a los referentes del programa en los “Berritzegunes”.
- ≈ Participación como invitados en conferencias y ponencias de las Asociaciones de Altas Capacidades (Alcagi).

Para finalizar, se quiere destacar el perfil del docente ante las necesidades educativas de niños con altas capacidades desde educación infantil en adelante como una persona que guía. El profesor no debe ser un especialista en todas las áreas mostrando una superioridad en todos los campos sino una mayor madurez socioemocional y buena disposición ante las necesidades de estos alumnos.

Llegado este punto de elaboración del trabajo de fin de grado, sintiendo que toda la información revisada y aquí propuesta, viene contribuyendo en la formación que pretendemos lograr, se entiende necesario destacar una:

Propuesta de mejora de los protocolos a seguir en las aulas de Educación Infantil:

Para mejorar esta práctica, sería necesario diseñar un modelo de atención a las altas capacidades integrado en el Proyecto Educativo de Centro desde educación infantil cuyos pasos a seguir serían:

- Formación permanente del docente en Altas Capacidades.
- Fase de observación en el aula y uso de cuestionarios para recoger dicha observación: “Recoger motivaciones, intereses, entusiasmo, originalidad y otros aspectos” (Martín Lobo, 2004, pp.56).
- Uso de herramienta de observación en la que participan todos los alumnos del aula como las nominaciones de iguales cuyo objetivo es lograr información sobre la percepción de los alumnos en relación al compañero (Anexo 4, Anexo 8).

- Iniciar el proceso con la entrevista a la familia (siempre con la supervisión del departamento de orientación). La familia es clave en todo el proceso y la información y el consentimiento por parte de los mismos es esencial. Como educadores, debemos saber que no siempre se contará con el apoyo de los padres para seguir con el proceso.
- Cumplimentación por parte del centro y por parte de la familia de un cuestionario (de observación) sobre su hijo/a con posibles altas capacidades. (Anexo 2 recomendado por Miguel y Moya 2011, y por el Gabinete Psicológico Vilasau Sarobe, Mayo 2013).
- Si los cuestionarios presentan indicios suficientes sobre la sospecha de altas capacidades, informar al departamento de orientación y al “Berritzegune”.
- Contactar con Alcagi e iniciar un proceso de trabajo conjunto entre la familia, el centro y la asociación (junto con los psicólogos de la misma).

2.6. FAMILIA Y ESCUELA ANTE LAS ALTAS CAPACIDADES

Las familias son importantes para el desarrollo de todos los niños/as. En particular las familias de niños/as con altas capacidades, se enfrentan a situaciones y circunstancias particulares que requieren información específica, y que muchas veces, no poseen. Los modelos de estudio, antes explicados en este trabajo (en el apartado 2.1.3.), señalan la importancia del contexto familiar y del apoyo que allí se reciba, para los niños con altas capacidades.

Los cuestionarios iniciales que deben cumplimentar los padres cuando los niños inician la escolarización, recogen información sobre el desarrollo evolutivo y las preferencias sobre actividades familiares. Miguel y Moya (2011), recomiendan motivar a las familias hacia la realización de los mismos, exponiendo con claridad la importancia que presentan.

Gómez Pérez y Valádez (2010), aportan las conclusiones de un estudio en el que afirman que las familias con niños diagnosticados con altas capacidades, aplican herramientas de autocorrección. Dentro de las conclusiones de este estudio, cabe destacar que los padres afirman tener conflictos y discusiones en sus hogares pero por el bien de las necesidades de sus hijos, promueven el dialogo y tratan de ponerse de acuerdo. Su estudio evidencia que los hijos con altas capacidades no son causa de desequilibrio familiar, sino que provocan un cambio evolutivo dentro del seno familiar.

Como propone Gaita (2013), psicólogo valenciano dedicado a la investigación en altas capacidades, el control de los sentimientos dentro del seno de la familia, es muy necesario. Los padres también deben controlar estos sentimientos. Las asociaciones y los centros psicológicos pueden prestar ayuda a la hora de entrenar el control de los mismos. El autor señala, que dentro del ámbito social del niño es esencial el control de la ansiedad como capacidad de uno mismo. Recomienda a las familias dirigir y programar las experiencias vividas de forma paulatina y controlada ayudando a sus hijos a encauzar la ansiedad que les producen dichas vivencias (Gaita, 2013).

Los programas de enriquecimiento de los que ya hemos hablado anteriormente, potencian las capacidades e inteligencias de los niños con altas capacidades, pero los sentimientos de cada uno de estos niños ante la vida son distintos. Las familias deben guiar, mejorar, cambiar, encauzar, dirigir y transferir conocimientos, recursos y estrategias para conseguir que sus hijos disfruten de la vida. La labor conjunta entre los docentes y las familias debe ir encaminada a evitar el sufrimiento, enseñando al niño con alta capacidad, a disfrutar aprendiendo y desarrollando sus capacidades.

Otro de los puntos a destacar es, la toma de decisiones. Siendo importante en este sentido las interacciones a nivel social de los niños/as con altas capacidades. El proyecto de vida y la ilusión por el camino a elegir en el futuro, es esencial. Saber tomar decisiones se consigue tomándolas desde muy pequeño, desde los tres años de edad aproximadamente y dependiendo del niño. Las familias y los centros en Educación Infantil deben realizar un trabajo coordinado en el mismo sentido, brindando oportunidades de situaciones en las que los niños deban solucionar problemas y tomar decisiones. Tal y como indica Martín Lobo (2004), esta coordinación refuerza las actuaciones de padres y educadores, logrando ser más eficaz. La autora subraya la importancia de establecer una comunicación fluida y con aportaciones en ambos sentidos. La escucha mutua y las críticas constructivas logran que los padres encuentren en el educador a un profesional que les orienta y les informa adecuadamente.

3. INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La realización de este marco teórico en altas capacidades, ha permitido profundizar en el tema, como se esperaba desde el planteamiento de objetivos iniciales. Al avanzar en su desarrollo, aumentaron las inquietudes y las reflexiones en relación al mismo. Éstas coincidieron con el desarrollo de las prácticas (Prácticum II), y con esto la posibilidad de estar cara a cara con los niños y niñas que hacían parte de la vida del aula. La actividad fue compartida con la tutora del grupo. Las ideas y comentarios expresados en este apartado, de iniciación a la investigación-acción, se expresan en primera persona. Esto se debe a que he vivido de forma directa cada situación aquí comentada, y el expresarlo así, intenta que quien lea, viva también muy de cerca esta experiencia.

No es una investigación en su amplio término, sino como se propone como título, es una iniciación a la investigación- acción, que ante todo quiere reflejar lo expresado por muchos investigadores, pedagogos, educadores (entre otros), y es la importancia de la investigación realizada por los propios profesores (en el contexto de las investigaciones cualitativas). El conocimiento del profesorado no es siempre valorado, y evidentemente, es el profesor el que vive directa y cotidianamente con los niños y niñas, por lo tanto, entiendo, la investigación hecha por los profesores, es muy significativa. Como señalan Cohran-Smyth y Lytle (2002) “la investigación sistemática e intencional realizada por los enseñantes, hace accesible (...) perspectivas únicas sobre la enseñanza y el aprendizaje” (pp. 29). Las autoras además señalan que los “docentes poseen

agudas sensibilidades de observación y sofisticadas habilidades provenientes de la propia práctica en sus contextos de aula y de centro” (pp. 45), y agregan al respecto el alto valor de los diarios elaborados por los profesores, los cuales ilustran acerca de la vida en las aulas, no solo a quién lo realiza, sino a toda la comunidad educativa.

Pérez Gómez (en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992) señala que la investigación educativa, tiene intencionalidad y que el objetivo de la investigación educativa, ha de ser transformar y perfeccionar la práctica. En mi caso y siguiendo a Pérez Gómez, el propio investigador es el instrumento de investigación, y el procedimiento la observación participante, interviniendo directamente en la vida del aula. El instrumento de registro, es el diario de campo donde “sin excesiva preocupación por estructura, orden y esquematización sistemática” (pp. 127) he tomado nota de lo observado y de mis impresiones. El autor señala además, para la investigación educativa la relevancia de triangular diversas fuentes de información, de ahí, lo propuesto para este apartado: una iniciación a la investigación, pues no se ha logrado una recopilación de diversas fuentes de información a triangular. En sí no se ha contado con el tiempo suficiente para ello, de cara a la entrega de este trabajo de fin de grado, pero se realizará posterior al mismo.

Este apartado entonces reúne lo asimilado hasta el momento en altas capacidades, las inquietudes personales surgidas y la necesidad de conectar la teoría con la práctica, aplicando lo aprendido por medio de la investigación educativa. El fin último y principal, es mejorar la calidad de vida en el aula de todos los niños y niñas y en particular de quien ha sido centro de mi interés: Aitor (nombre ficticio).

3.1 INFORMACIÓN INICIAL ACERCA DE AITOR

Aitor tiene 5 años y durante el presente curso cumplirá 6 años. El curso que viene pasará a primaria. Durante su paso por el primer ciclo de educación infantil no ha llamado mucho la atención de los educadores, salvo por molestar a sus compañeros, ser el último en cumplir órdenes y rutinas, no querer guardar fila y mostrar dificultades para mantener la atención. Es un niño calladito, habla muy bajo, no mantiene mucho la mirada (le incomoda); le han intervenido del oído por numerosas otitis y durante los dos primeros trimestres de este curso, la tutora ha vivido con la esperanza de que Aitor arrancara y prestara mayor atención en el aula tras su intervención (los problemas de audición podrían ser la consecuencia de su actitud).

Observación registrada en diario de campo:

Siempre es el último en sentarse para la asamblea matinal, hay que decirle que se ate los botones de la bata muchas veces cada día, hay que repetirle una y otra vez que deje la agenda en la mesa de la profesora, le cuesta relacionarse con sus compañeros sobre todo, porque es habitual que Aitor les moleste, les fastidie y les incordie. La profesora le describe como: un niño al que le cuesta hablar, aprende con facilidad, le gustan un montón los video juegos y cuando un tema le produce interés, se centra y explica con mucho vocabulario, tanto en euskera como en castellano.

Trabajo de fin de grado

No le gusta hablar en casa sobre el colegio y de las actividades que realiza con sus compañeros y con su profesora. Es habitual que comente que no quiere ir a clase y que se aburre mucho. Se obsesiona con temas de su interés.

Si bien Aitor evidenciaba mala conducta, presentaba características que llamaron mi atención y la de la tutora, entre otras, el mencionado uso de vocabulario en los dos idiomas.

En relación a lo comentado surgieron preguntas:

- ≈ ¿Es Aitor un niño con altas capacidades?
- ≈ ¿Qué características de Aitor se pueden considerar como indicadores de posibles altas capacidades?

Los objetivos principales propuestos en relación al seguimiento de la situación fueron:

- ≈ Observar detenidamente a Aitor.
- ≈ Elaborar un diario de campo acerca de Aitor y de su vida en el aula.
- ≈ Analizar la información recopilada.
- ≈ Contrastar la información recopilada, con lo asimilado acerca de la teoría de altas capacidades.
- ≈ Presentar un plan de mejora para Aitor (posteriormente)

3.2 ASPECTOS A CONSIDERAR

Recordando el marco teórico, Benito en 1994 (Alonso y Benito, 1996), nos informaba sobre los obstáculos con los que nos podemos encontrar las maestras en el aula y detalla aspectos, como ya hemos visto, que camuflan las altas capacidades. En el marco teórico además, se ha expuesto acerca de las características de niños/as con altas capacidades y características de niños/as creativos, además de disincronías, sobreexcitabilidad y aspectos asociados a otros déficits.

Antes de presentar el caso de Aitor, subrayo la dificultad de la detección, debido al amplio abanico de trabas que se pueden plantear en este fin.

Se presenta entonces a continuación, la información registrada en el diario de campo en relación al caso de Aitor, alumno de Educación Infantil y posible alumno con altas capacidades, organizadas en categorías, relacionadas a lo expuesto en el marco teórico de este trabajo.

3.3 RESULTADOS DE UN PRIMER ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL DIARIO DE CAMPO.

3.3.1 Indicadores en la Educación Infantil según Aretxaga (2013)

a- Indicadores referidos al ámbito cognitivo

- Aprende precozmente y de forma autónoma (inductivamente) a leer y a escribir.

Observaciones: Hay que empezar a distinguir con Aitor aquello que le gusta de lo que no le gusta. Tiene claro lo que no le gusta y muy claro lo que le gusta. Sabemos que no le gusta estar en clase, pero sabemos que aprende mucho. La valoración del tutor es: Lee muy bien, escribe muy bien, realiza muy bien sus cálculos matemáticos, muestra disponer de conocimientos, y tiene muy buen vocabulario.

- Posee una buena expresión oral y alta capacidad para seguir una conversación.

Observaciones: Él se siente muy a gusto con los temas que domina y con lo que realmente le gusta. Cuando cuenta, piensa y siente lo que le gusta, es capaz de verbalizarlo y expresarlo con todo detalle (en euskera y en castellano, mostrando el uso de palabras en euskera trabajadas en el aula, como nombres de plantas y de insectos).

Observaciones: Si por alguna razón (terminar tarde la tarea antes del patio) me quedo charlando con Aitor, a él no le molesta en absoluto. No le importa perder la media hora de patio. No corre por ir al patio y se queda a gusto charlando y contando sus temas.

- Puede sorprender por haber adquirido aprendizajes por su cuenta: lectura, algoritmos.

Observaciones: Aunque no parezca que presta atención en clase, tiene conocimientos. No sabríamos decir si aprende en clase o adquiere la mayor parte de los conocimientos fuera del ámbito de la comunidad educativa.

- Manifiesta interés por juegos reglados y de construcción.

Observaciones: El padre reconocía que Aitor jugaba mucho a las maquinitas, a las pantallas digitales y a distintos juegos del ordenador (dato que la tutora ya tenía y era una de las aficiones que había conseguido sonsacar a Aitor cuando la tutora le preguntaba por sus gustos y aficiones, buscando un hilo de motivación).

b- Indicadores referidos al ámbito socioemocional

- Muestras de inquietud, movimientos, tics...

Observaciones: Aitor no participaba mucho en la asamblea matinal; miraba hacia abajo, y se distraía con facilidad, se movía constantemente e incluso salía del tablón; parecía en su mundo.

c- Indicadores referidos a motivaciones e intereses

- Puede dejar tareas “rutinarias” inacabadas.

Observaciones: Las primeras observaciones sobre nuestro alumno, eran relacionadas con su carácter algo introvertido; Los primeros días me pareció verle triste y no sabía la razón. Me llamaba la atención que siempre llegara tarde a clase y realizara las tareas con muchísima lentitud. La tardanza se debía al tiempo que pasaba en el pasillo, sin mostrar intención de empezar con las rutinas de clase. Este indicador fue observado durante los primeros días en el aula.

Observaciones: Pasadas un par de semanas, mis anotaciones seguían siendo del mismo estilo. Sus padres le pedían que hiciera lo posible por no ser el último en las tareas rutinarias, pero esto funcionó algunos días, volviendo a mostrarse perezoso todas las mañanas para entrar en clase. A la hora de trabajar las fichas, no lo pasaba nada bien.

Observaciones: Comentamos la tutora y yo en una ocasión, que a Aitor no le gustaba nada guardar fila (rutina diaria en un colegio).

- Le cuesta aceptar la repetición de lo que ya conoce.

Observaciones: El rechazo al cumplimiento de las rutinas y la falta de autonomía a la hora de realizar sencillas tareas como ponerse y quitarse las zapatillas, los calcetines de psicomotricidad, la bata, quitarse los mocos, dejar la mochila, dejar la agenda etc., eran evidentes.

- Manifiesta preferencia hacia juegos intelectuales frente a actividades motoras o corporales.

Observaciones: Hacia finales de abril, en las conversaciones que manteníamos, se mostraba receptivo y aunque le costaba mucho mirar a la cara, sorprendía el tiempo que dedicaba a contar aquello que le interesaba. Todo lo relacionado con sus video- juegos o sus juegos de la tablet, eran contados con gran entusiasmo. Un día me contó que le gustaba inventarse historias de este juego, historias que se encontraban en su cabeza.

3.3.2 Disincronía según Terrassier (1994)

a- Niño-escuela:

Observaciones: El día 19 de abril, la tutora y yo hablamos sobre Aitor con preocupación. ¿Que debíamos hacer? ¿Por qué no nos habíamos planteado nada antes?

La operación de oído podía ser una de las razones de sus despistes y faltas aparentes de atención. Los padres en la primera reunión (a la que acudió su madre), no aportaron ninguna información que llamara la atención de la tutora pero en la segunda reunión el padre comentó que estaban algo

inquietos con el comportamiento de Aitor y que iban a solicitar un informe psicopedagógico para lo que acudirían al neurólogo.

El padre reconocía que Aitor jugaba mucho a juegos interactivos (dato que la tutora ya tenía y era una de las aficiones que había conseguido sonsacar a Aitor cuando le preguntaba por sus gustos y aficiones, buscando un hilo de motivación).

b- Inteligencia- psicomotricidad:

Observaciones: En las clases de psicomotricidad y en el patio se mostraba despistado. La parte sociable debía mejorar y la participación con el resto del grupo, al igual que el ejercicio motor.

c- Capacidad intelectual-afectiva y con sus compañeros:

Observaciones: La estrecha relación, (conexión) que mantenía con Jon se hizo evidente casi desde el principio. Cuando hablaban de sus temas, el mundo se paraba. Se expresaban en castellano y la imaginación de ambos me llamó poderosamente la atención. Parecían dos hombrecillos tratando temas importantes.

3.3.3 Sobreexcitabilidad según Dabrowski

a- Sobreexcitabilidad imaginativa:

Observaciones: A la hora de trabajar las fichas no lo pasa nada bien. El día que trabajamos los cilindros y las esferas, le pude ver más ágil. Normalmente le cuesta mucho y se distrae con algo que anda en su cabeza.

b- Sobreexcitabilidad emocional:

Observación: Una mañana, durante la solución de un conflicto con Aitor y otra compañera, pude observar como hablaron sus compañeros sobre él. Decían “nos pega y no nos quiere”, “siempre nos molesta”, “no queremos estar junto a él”, “nos echa eructos al oído y siempre nos molesta”.

Mientras los compañeros verbalizaban estas opiniones sobre Aitor, él pululaba por la clase hablando solo y disimulando no estar atendiendo lo que sucedía. Cuando terminó la clase, hablé con él y le pregunté cómo se sentía y cómo se había sentido al escuchar a sus amigos hablar así. Reconoció que muy mal. Insistí en que debíamos mejorar este punto y que le ayudaríamos a conseguirlo. Le di un beso y me despedí de Aitor hasta el día siguiente.

3.3.4 Características de los niños superdotados creativos según Csikszentmihalyi (1996)

Si al personalizar la atención hacia Aitor y al plantear unos proyectos novedosos (fuera del sistema de fichas) en el aula, hemos pasado de ver a un Aitor “que molesta en el aula” a un Aitor volcado en la tarea, se debe a alguna razón. La creatividad, la forma de resolver los problemas generados, y la

Trabajo de fin de grado

autonomía mostrada durante el proyecto individual (sistema solar), centran nuestra atención hacia talentos más que visibles. ¿Altas capacidades?, ¿Inteligencias múltiples? Al cambiar unas tareas rutinarias que no aportan motivación, por actividades que producen ilusión, el alumno ha cambiado completamente y se debe a algo. Es nuestra obligación conocer la razón.

Finalmente, ante la puesta en práctica del plan de mejora individual, decidimos llevar a la práctica un proyecto personal llamado “eraikitzen/construyendo”. Al iniciar esta actividad, en su caso el sistema solar, estas fueron las anotaciones acerca de Aitor:

*Aitor me va pidiendo constantemente cosas que necesita para seguir adelante. Con mucha creatividad, con mucha idea, con independencia y autonomía.

*Aitor está pintando los planetas de forma increíble. Está pintando su base en gris con amarillo, colores que me ha pedido para hacer las constelaciones.

* Hoy hemos subido a la clase de expresión plástica. ¡Cómo hablan Jon y Aitor de su proyecto, cómo se entienden, cómo atiende Aitor a lo que le dice Jon! Aitor parece otro en la clase de expresión plástica (Jon está construyendo un cohete).

*Aitor se deja ayudar por Jon y le interesa muchísimo todo lo que él dice.

*En la clase de expresión plástica Aitor se mueve él y decide él, mientras que en el aula, hay que moverlo. Su movimiento va en relación a su motivación.

-Muestran una intensa concentración en una tarea de su interés:

Observaciones: Una mañana nos trajo un libro y sabía perfectamente lo que quería hacer. Normalmente no participa en la asamblea matinal. Ése día, se mostró muy seguro de sí mismo y dijo que sabía leer. Que él quería leer el libro y así lo hizo. Fue un momento muy emocionante para la tutora y para mi ver a Aitor mostrando esa seguridad y autonomía delante de sus compañeros.

-No aceptan pronunciamientos autoritarios sin poder dar su propia opinión:

Observaciones: Una mañana en la que la tutora estaba de cursillo, le llamé la atención en la “asamblea” y le dije que se acercara a mí para que no molestara al grupo. Por más que insistí, no conseguí que viniera. He podido observar esta misma reacción con la tutora y con la profesora de inglés. Con la tutora cumple más pero un día, la profesora de inglés se pasó unos buenos minutos intentando que se sentara bien en una silla junto a ella. Era un castigo y Aitor, no estaba dispuesto a aceptarlo.

No aceptaba las consecuencias, mostraba sentir dolor cuando la persona que significaba la autoridad le castigaba, sobre todo delante de los demás. No le gustaba y mostraba desagrado. No se sentía a gusto siendo uno más y haciendo las cosas con rutinas y sin motivación.

- Llegan a mostrar grados inusitados de originalidad, concentración y persistencia en el trabajo, siempre que se trate de proyectos que capturen su interés e imaginación:

Observaciones: Durante los días que trabajamos la huerta, las plantas y los bichos, se mostró más contento, más motivado. Una mañana nos trajo unos caracolillos en una cajita, para la exposición que habíamos preparado. Ya en estas fechas me parecía más comunicativo y algo más participativo. De las primeras sensaciones que tuve (Aitor quiere ser invisible) estaba cambiando mi forma de ver a Aitor. Supongo que él también se estaba abriendo más hacia nosotras o simplemente, los temas le interesaban más. Otro día nos trajo una pulsera de imanes. Paso un buen rato mirando su aportación. Cuando presentamos la actividad de los proyectos individuales “eraikitzen/construyendo”, enseguida supo que quería trabajar el sistema solar.

3.3.5 Control de la ansiedad como capacidad de uno mismo según Gaita (2013)

Observaciones: Una mañana se puso muy nervioso por sus pinturas y por su collar (le gustan mucho los collares y quería uno que había dejado en casa); totalmente obcecado, se bloqueó un montón y me costó darle la vuelta. En un momento verbalizó que se estaba mareando y le mandamos al baño a beber agua para que se tranquilizara. Fue el día que más nervioso le he visto.

Observaciones: Al finalizar el segundo trimestre y comenzar con el tercer trimestre se dan varios cambios en las rutinas. Cambiamos el nombre de los grupos, (animales), cambio de sitio, y cambio de canción matinal.

Observaciones: La tutora eligió una canción alegre para cantar a Dios y decirle que “me gusta cantar a Dios”; a Aitor le gustó un montón y me sorprendió. Era evidente que estaba agradeciendo el cambio y la originalidad de la actividad.

Ese día además había venido triste. Había tenido un conflicto en casa con alguna bolsa o con alguna mochila y su amona le dejó llorando en la puerta del colegio. Subí con él e intenté tranquilizarle. Me costó un montón que dejara el tema pero estaba sufriendo. Eran los primeros días de abril y fue por esas fechas cuando me empecé a fijarme más en Aitor.

3.3.6 La dificultad de un niño con alta capacidad para relacionarse con sus iguales

Observaciones: Otro día se obsesionó con la pintura naranja que tenía Lucía en su estuche, en el compartimento secreto de su estuche. No dejaba de repetir lo de la pintura y no conseguía que se centrara en la actividad que estábamos realizando. Se habían dejado o regalado pinturas en algún momento y Aitor quería recuperar la suya.

Observaciones: La relación social con sus compañeros sigue siendo un tema de preocupación por nuestra parte. Quiere jugar con ellos, quiere relacionarse con ellos (no con todos), pero es

rechazado una y otra vez. Es habitual que Aitor les moleste; los compañeros se enfadan y verbalizan el descontento hacia Aitor. No se relaciona ni molesta a todos. Se centra mucho en personas concretas.

3.4. PLAN DE MEJORA PARA AITOR

Interesa desarrollar un planteamiento de una mejora, en el plano individual, como de cara al relacionamiento con el grupo de clase. Se piensa además en la importancia de este plan de cara a su desarrollo y continuidad en Primaria. Necesitamos delimitar una labor conjunta escuela, profesionales (asociación, psicólogo etc.) y familia.

Hemos de pautar con claridad los logros y mejoras a los que aspiramos para Aitor. En consecuencia hemos de desarrollar un plan de evaluación y seguimiento de Aitor, como así del propio plan.

Tabla 1 Esquema de plan de mejora para Aitor:

PLAN DE MEJORA		
INTRODUCCION		
	DATOS POSITIVOS Lee y escribe muy bien, es bueno en cálculo matemático. Muestra tener conocimientos y nociones. Uso de vocabulario amplio tanto en euskera como en castellano.	ASPECTOS MEJORABLES La rapidez a la hora de realizar actividades cotidianas, limpieza en los trabajos, cortar con tijera, motricidad.
RESULTADOS ACADÉMICOS		
RELACIONES	Muy amigo de Jon, se sienten muy a gusto juntos.	
ACTITUD		Muestra frustración y cuando se enfada habla para su solapa. Se confunde y le cuesta volver a la rutina tras el enfado. Le gustaría ser invisible y hay que trabajar para cambiar esta sensación.
CONSEJOS		
ASPECTOS A REFORZAR	Autonomía y autoestima	
DATOS ADICIONALES	Operación de oído, autonomía, despistes. Si mejora la autonomía y la motricidad, puede que se encuentre más	

	a gusto; debe superar la vergüenza.
APORTACIONES DE LA FAMILIA La familia nos tiene que ayudar en esta tarea. La primera reunión no ha aportado nada nuevo excepto el dato de la operación de oído. Uso excesivo de videojuegos. Atención. La tutora trabajará los puntos de autonomía con la familia.	
PLAN -ACCIÓN	Nombrar lista de actividades para trabajar la autonomía tanto en clase como en casa. En clase mandarle recados a otras aulas, a hablar con profesoras, a administración etc., Preparar un tema que le interese para que trabaje sobre ello y lo presente en clase Informar a la familia y presentar temas como: comer solo, vestirse solo, lavarse los dientes, ayudar a poner la mesa, recoger su habitación y sus juguetes. Tomar parte en tareas cotidianas de casa. Realizar compras sencillas, cenar juntos (si es posible) para fomentar la comunicación. Realizar un deporte (bici+yudo). Verbalizar positivo y ayudar a aumentar su autoestima. Plan para vencer la vergüenza: Coger el teléfono en casa etc. Realizar un trabajo conjunto con Jon (o solo). Muestra gran interés por las cosas que comenta Jon y tenemos que valorar si presenta el trabajo solo o junto con Jon.

3.5. ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES

Tras las dificultades y características analizadas en este inicio de investigación-acción, concluimos como docentes, en que creemos en él y debemos encontrar la manera de que se sienta a gusto aprendiendo y disfrutando entre nosotros junto con toda la comunidad educativa. Aitor ha mostrado grandes niveles de creatividad a la hora de realizar su proyecto individual sorprendiendo por su talento innato y por su saber hacer.

De aquí en más, los objetivos que nos proponemos:

- Analizar en mayor detalle la información con la que contamos.
- Continuar observando a Aitor, y desarrollando el plan de mejora.
- Coordinar actuaciones con familia y profesionales.
- Recurrir al asesoramiento de Alcagi.

Si bien resta mucho por hacer, este punto de iniciación a la investigación, me ha permitido aplicar lo trabajado para este trabajo de fin de grado, con lo cual ha influido ampliamente en la consolidación de mi formación en el tema. Y ante todo, me ha aportado la satisfacción de sentir que el esfuerzo ha valido la pena, y que Aitor se ha visto y verá beneficiado con este esfuerzo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Llegado el momento de concluir este trabajo de fin de grado, el sentimiento es de gran satisfacción. Entiendo que he alcanzado el objetivo principal del trabajo, dirigido a la revisión de información y con ello, siento haber logrado una formación más completa en el tema de altas capacidades en Educación Infantil. Todas las fuentes utilizadas (entrevistas, bibliografía, conferencias) me han aportado mucha información para conocer la realidad de las altas capacidades en general y de nuestra provincia en particular. Este trabajo me ha servido como aprendizaje para conocer lo que supone de forma práctica, la investigación dentro del aula.

Al respecto de la formación:

He iniciado un proceso de formación que continuará. La relación con Alcagi y con los departamentos de educación del Gobierno Vasco (Berritzegune), deben servir para conocer de primera mano el camino de la formación continua que ayuda a identificar los casos más difíciles de altas capacidades encubiertas y saber plantear objetivos y programas antes, durante y después de la identificación. La elección de este tema encauzado a Educación Infantil no ha sido fácil como trabajo fin de grado; significa el inicio de una andadura. Las altas capacidades no encubiertas son fáciles de detectar; no presentaría ningún problema para casi ningún docente. Incluso para los no formados, resulta automática su detección y su traslado al departamento de orientación. Pero la conclusión más importante es la actitud ante la detección. El deseo de planificar objetivos para tu alumno y el empeño de llevar a cabo la planificación personalizada y el seguimiento adecuado para lograr una mejora en el alumno.

Sobre la detección en Educación Infantil concluyo opinando que sí es necesaria. Características que ya hemos analizado, camuflan las altas capacidades haciendo perder tiempo en la detección. Es el docente el que debe iniciar el proceso de detección y no un profesional debidamente cualificado para ello. El docente no diagnostica pero para que se lleve a cabo la detección, debe sentir el compromiso y tener voluntad de hacerlo. El mismo sentimiento y voluntad que hacen falta para elegir formación continua para uno mismo encaminada en este sentido, formación de la que hablaremos a continuación.

La formación continua es clave y da entusiasmo; el entusiasmo es pasión; la pasión es necesaria para ser creativo; para extraer la creatividad de los alumnos, hay que ser creativo. No existe formación que inicie el docente en altas capacidades si no se entiende la educación como camino para conseguir el brillo en los ojos de nuestros alumnos. Para ello, el trabajo en equipo con docentes, padres y profesionales de distintas áreas, es del todo necesario. Cada caso lleva un rumbo pero siempre se perseguirá la felicidad de nuestro alumno, sin olvidar ejercer la labor docente hacia toda la comunidad educativa.

Altas capacidades e inteligencias múltiples:

La elaboración del presente trabajo ha aclarado conceptos y formas de trabajar en inteligencias múltiples dentro del aula. Ese ha sido desde el principio uno de los objetivos del mismo. Se debe alejar la idea de las altas capacidades al concepto de cociente intelectual, aunque en los resultados que se obtengan de las detecciones, este dato sea el primero en aparecer. Hay que ir más allá y entender que nuestros alumnos pueden tener altas capacidades en general o un talento o talentos en inteligencias concretas (Gardner). Hemos concluido en este trabajo con la idea de que ha sido Gardner el que relaciona estos dos conceptos. Durante el trabajo he planteado herramientas para captar talentos concretos en el aula y son muchos los centros que se están iniciando en estas técnicas. Los que van por delante nos deben guiar con sus experiencias y conclusiones. Como docente debo adquirir el compromiso de estar al tanto en las nuevas tecnologías y de la labor y destrezas de otros docentes en esta materia.

Creatividad:

Una de las conclusiones más interesantes sobre la creatividad ha llegado tras la información utilizada para el marco teórico, además del punto de vista de González, (licenciado en ciencias físicas y divulgador e investigador de nuevos paradigmas científicos, en TedxCartagenaED, 2012). Una persona nace con una creatividad pero se puede trabajar y mejorar dicha creatividad. Estas palabras ayudan a plantear el verdadero objetivo para querer detectar alumnos con más o menos talentos al igual que los de altas capacidades. Si todos nacemos creativos, la mirada del docente hacia sus alumnos se llena de esperanza. Este proyecto de investigación nos invita a trabajar la creatividad y debemos creer en las posibilidades creativas de todos y cada uno de nuestros alumnos. Mis expectativas afectan a mis alumnos en Educación Infantil y plantear actividades ricas en creatividad, abre la puerta de posibles talentos, incluso de altas capacidades (tal y como hemos podido aprender del caso de Aitor).

He llegado también a la conclusión de que la creatividad en el aula de infantil se encuentra en la imaginación, en la fantasía, en el juego constante, en el uso de ropas viejas para imaginar, en ruidos producidos por utensilios domésticos, en amigos imaginarios, en toda actividad que lleve al niño a soñar despierto. La creatividad está en todo; cuando se comete un error y cuando se busca el acierto para dicho error (siempre con pasión y disciplina); en el niño con más y menos talento y en aquel con mayor o menor capacidad intelectual. Su uso debe estar muy presente en la mente del docente.

Robinson nos habla del objetivo final de ser y trabajar la creatividad. Un mayor sentimiento de felicidad y bienestar para poder dirigir al alumno por el camino en el que se vaya a sentir más pleno además de hacerle sentir parte de la sociedad a la que pertenece. El bienestar y el sentimiento de

pertenencia se relaciona con el compromiso con la tarea, que siendo duradera (toda la etapa educativa y fuera del ámbito académico) finalizará en felicidad para la persona altamente dotada y con aportaciones interesantes a la sociedad en general.

Educación personalizada:

Siguiendo con la perspectiva ya mencionada de González, el punto de mira se encuentra en el autoconocimiento. Es la herramienta o la llave para conocerse a uno mismo, saber lo que le motiva (el elemento del que habla Sir Ken Robinson). De ello surge un poder indomable para poder conquistar el sueño de cada uno. Este poder, este sentimiento y fuerza (genera brillo en los ojos) es el que se debe llevar al aula. Si personalizamos la educación, ayudamos a que cada uno busque y trabaje su autoconocimiento. El alumno se conoce, encuentra su elemento y lucha por lo que quiere. Para ello, el profesor debe sentir esta fuerza creativa y poder tener la creencia de que sus alumnos también la tienen. Como educadores debemos vivir con el deseo de ver brillar los ojos de nuestros alumnos. Benjamin Zander es un conocido director de orquesta que conoce su misión (hacer que el resto de músicos brille al igual que sus ojos). Habla de ello en sus conferencias. Los padres y educadores comparten esta misma misión. Por eso es tan importante trabajar juntos, por y para ellos. Esta forma de ver el trabajo en el aula, está directamente relacionada con querer estar formado y querer detectar las características de las altas capacidades, las inteligencias múltiples y las necesidades específicas de todos y cada uno de nuestros alumnos.

El docente formado que desea llegar a cada alumno (con las dificultades que ello conlleva), tiene que realizar numerosas tareas. Este trabajo de fin de grado, me ha enseñado que no supone más trabajo la detección de altas capacidades, sino un trabajo distinto y que no está escrito en ningún lugar. Existirán protocolos de actuación, pero sobre todo, será el sentido común y las ganas de involucrarse que tenga el docente, el que contribuirá a encauzar y enfocar mucho mejor el camino del alumno/a con altas capacidades. Este proceso y esta forma de ser (propia del docente), permitirán plantear actividades y proyectos dentro del aula que favorezcan la evidencia de talentos para los alumnos que están más dotados que otros. Conocer esta realidad supone disponer de una información que influirá directamente en el bienestar de los niños y de sus familias. Cuanta más información recabe un docente de sus alumnos, más se acerca a la familia y más feliz se siente el alumno. Si además, alguno de estos procesos termina con la identificación de una alta capacidad en educación infantil, habrá supuesto una vía de posibilidades nuevas para un niño/a de forma temprana. Este trabajo permite pensar que poseer toda esta información y formación, supone la posibilidad de realizar la práctica docente de forma diferente, y con ella empatizar más y mejor con el alumno. Esto lo he podido vivir de primera mano con la presentación del caso de Aitor, el cual he compartido anteriormente.

Autores y teorías

En cuanto a las teorías de los distintos autores, su estudio me ha hecho reflexionar en el sentido que aquí expongo. Los autores han evolucionado hasta la idea de saber que son cada vez más los alumnos que tienen algo extra que ofrecer y que son precisamente los docentes los que deben crear la atmósfera para propiciar el poder aflorar dichos talentos. Por un lado, los autores han querido centrarse en la detección y por otro lado han querido definir qué se debería hacer o qué se debería conseguir para poder propiciar un mayor rendimiento y bienestar del individuo que las posee (programas específicos de enriquecimiento). Desde Renzulli, se habla de crear un ambiente para fomentar la motivación que a su vez genere ganas de dedicarse a la tarea. Por último Gardner, habla de prestar atención y detectar talentos específicos en los niños. Los autores nos invitan a poner en práctica una detección de todas y cada una de estas cualidades y estar debidamente formados para saber cómo atender cada caso. Las teorías nombran la creatividad, la motivación, la familia, el ambiente de estímulo adecuado y distintos ingredientes que acompañan los talentos y las altas capacidades. De hecho, es el propio Gardner el que relaciona las altas capacidades y las inteligencias múltiples; subrayando que estas inteligencias o la combinación de las mismas, nacen con el niño y se hacen, con un entorno de aprendizaje rico, variado y estimulante.

Es un amplio abanico el que se abre cada curso escolar ante nuestros ojos. Este abanico está compuesto por niños que son distintos entre sí. Hay que conseguir que estén motivados, estimulados, que se sientan cómodos en el aula y durante el curso escolar afloraren las inteligencias y talentos en los que despuntan.

Actitud del docente dentro de la comunidad educativa

En la etapa de Educación Infantil de la mayor parte de comunidades educativas se está empezando a fomentar y desarrollar el uso de las inteligencias múltiples; trabajo que beneficia la detección de altas capacidades. El problema radica en el cambio que sufre el alumno de la etapa de Educación Infantil a Primaria. El sistema educativo actual se basa en el uso de las inteligencias lingüística y lógico matemática fundamentalmente. Este duro cambio supone un efecto embudo en el niño/a. De trabajar y jugar fomentando el desarrollo de todas las inteligencias para la detección y estímulo de las mismas, pasan a Primaria a trabajar potenciando principalmente dos áreas (lingüística y lógico-matemática).

La mentalidad y la actitud de todo docente (precisamente en de Educación Infantil), debe llevar a hacer entender (al centro educativo), la importancia que supone finalizar con este efecto embudo. Este proceso y trabajo de concienciación se está iniciando en muchos centros. De hecho, el no entenderlo así, es una de las causas por las que estamos tan lejos en la detección de altas capacidades e inteligencias múltiples.

El punto de vista que genera controversia ante la detección en los primeros años de escolarización y durante la continuidad del alumno en el centro educativo de etapas posteriores, nos lleva a una última conclusión. Las expectativas que se generan ante las altas capacidades pueden anular al alumno y conseguir el efecto contrario al deseado (infelicidad). Estas expectativas producen riesgos, son reales y como docente, debo conocerlas; obrando adecuadamente e informando debidamente al resto de docentes y a la familia.

4.1 Limitaciones

Sin duda, la mayor limitación con la que me he encontrado ha sido el material y la información adecuada para la etapa de educación infantil. En un principio, al iniciar el trabajo, tenía la intención de finalizar el mismo con todo el material, actividades y programas de enriquecimiento curricular adaptados para ser aplicados al grupo-clase, al mismo tiempo que servían de detección, intervención y motivación a los alumnos de altas capacidades. Esta idea inicial se ha visto modificada. La confección del marco teórico se ha prolongado mucho. He querido encontrar las claves para la detección y por más que he buscado, no las he encontrado. El tiempo dedicado a esta búsqueda ha hecho posible a su vez, que quisiera indagar con más detenimiento el caso práctico de Aitor. ¿Cómo puede ser que esté realizando este trabajo, que disponga de tanta información sobre el tema y no sea capaz de saber si Aitor es o no un posible niño altamente dotado? Ha sido la pregunta clave que me ha hecho ver las limitaciones reales ahora y de cara a un futuro, durante el ejercicio de la docencia.

4.2 Prospectiva

Este proyecto ha abierto distintas inquietudes a lo largo de todo el proceso de búsqueda de información. Uno de los aspectos más difíciles y de los que más dudo es sobre la identificación en niños que ocultan sus altas capacidades. Niños a los que se les puede diagnosticar por ejemplo, un déficit de atención tras los cuales se esconden altas capacidades. El presente trabajo ha querido informar sobre la completa formación del docente pero será la experiencia y finalmente la posibilidad de adquirir toda esa formación, la que llevará a facilitar esa detección e identificación como primer paso en la intervención de estos niños altamente dotados. Este sería uno de los puntos de investigación en los que más me gustaría profundizar.

Otra de las líneas a investigar sería la comparación de los centros de Guipúzcoa. Analizar el nivel de detección real de los mismos y la relación directa con la formación de los docentes en altas capacidades. Analizar también la relación de los centros con las asociaciones y otras entidades que colaboran con los niños altamente dotados.

Otra puerta de investigación podría ser, la elección de una muestra de familias con hijos con altas capacidades y ver la relación con sus centros escolares y los programas que se aplican en los mismos y la formación e información que imparten y comparten con las familias. Analizar el grado

de satisfacción de las familias y los resultados académicos y de satisfacción personal de los niños con altas capacidades.

Un tercer y último planteamiento buscaría conocer la relación directa de la formación y forma de entender la educación con el número de detecciones por parte de los docentes. Investigar una muestra de docentes (bien formados en altas capacidades) y analizar los casos detectados en su historial como docentes. La relación existente entre el número de casos enviados para detección y el número de resultados positivos. Intentar con esta línea de investigación conocer muy bien el perfil ideal del profesional bien formado en altas capacidades.

Quisiera finalizar este punto proponiendo continuar la investigación-acción presentada durante este trabajo, siendo necesario para ello, la recopilación de diversas fuentes de información a triangular además del seguimiento de las pruebas, trabajo conjunto con la familia, Alcagi, gabinete psicológico (Vilasau&Sarobe) y departamento de orientación. En función al trabajo en equipo de todos los profesionales, se plantearían programas de enriquecimiento de aula (ya en primaria) y planes de seguimiento del alumno desde la dirección del centro educativo.

Muchas gracias,

Ainara Omaetxebarria

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acereda, A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.

Alcagi, Asociación Altas Capacidades de Guipúzcoa. Oficinas del Colegio San Luis La Salle Ikastetxea. Recuperado Febrero 2013 de http://www.alcagi.org/alcagi_altascapacidades_01.htm

Asociación Altas Capacidades de Almería. Recuperado Mayo 2013 de <http://asociacionasacal.blogspot.com.es/2013/01/sobreexcitabilidad-en-los-ninos-de-alta.html>

Alonso, A. y Benito, Y. (1996), *Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria*, Madrid: Humanes.

Alta Capacitación: Niños superdotados, Todopapás (Director). (2012). [Video] YouTube [.http://www.todopapas.com/videos/ninos/video-alta-capacitacion-ninos-superdotados-75](http://www.todopapas.com/videos/ninos/video-alta-capacitacion-ninos-superdotados-75)

Apraiz de Elorza, F., (1996). *La educación del alumnado con altas capacidades*, Vitoria: Boan.

Apraiz de Elorza, F., (2008). *Trabajar con altas capacidades*. Material no publicado.

Aretxaga, L., (2012). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*, departamento de educación del Gobierno Vasco.

Aretxaga, L., (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*, departamento de educación del Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf

Armstrong, T. (2006), *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Educador.

Arocas E., Martínez Coves, P. y Martínez Francés, D. (s.f.). *Experiencias de Atención Educativa al Alumnado con Altas Capacidades*. Generalitat Valenciana. Recuperado en mayo 2013 de http://www.cece.gva.es/oed/areacd/docs/esp/altas_capas.pdf

Barranco-Durán, A.M, (2013), *Investigación sobre la educación para niños con altas capacidades Flexibilización o enriquecimiento*. Trabajo Fin de Máster.

Barrera Diabrio, A., Durán Delgado, R., González Japón, J. y Reina, C. (2009), *Altas capacidades intelectuales. Anual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Junta de Andalucía.

BCBL, Basque Center on Cognition, (2012), “Brain and Language”. Recuperado marzo 2013 de <http://www.bcbl.eu/?lang=es>

Boal, T. y Expósito, M. (2011), “Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid; Respuestas educativas y programa de enriquecimiento”, en Torrego, J.C. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Bueno, A. (2011), “La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión. Conceptos y principios metodológicos generales”, en Torrego, J.C. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Carpintero, E., Cabezas, D. y Pérez, L. (2009). *Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner*. Faisca, 14 (16), 4-13. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAISo909110004A/7672>

Carreras, L., Castiglione, F. y Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales. La asignatura pendiente*. Horsori monográficos. Recuperado de <http://www.mentor.cat/HM%2003%20Altas%20Capacidades.pdf>

Castelló, A. (2013), “De las altas capacidades a la excelencia”, (conferencia), Alcagi, San Sebastián.

Celaá, I. (2011), “Se duplican en tres años los niños superdotados detectados en Euskadi”, [diariovasco.com](http://www.diariovasco.com), Noticias Sociedad. Recuperado Febrero 2013 de <http://www.diariovasco.com/20111010/mas-actualidad/sociedad/duplican-tres-anos-ninos-201110101342.html>

Cohran-Smith, M. y Lytle, S. (2002) *Dentro y fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Colegio Montserrat del Pozo. Inteligencias Múltiples en Educación Infantil. Recuperado en marzo 2013 de <http://www.energiacreadora.es/ec-1/el-colegio-montserrat/>

Consejo de Europa. Recomendación, 1248, de 1994, en *Educación*. Recuperado de <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm>

De Bartolomeis, F. (2001), *El color de los pensamientos y de los sentimientos*, Barcelona: Ediciones Octaedro.

Trabajo de fin de grado

Decreto 118/1998, de 23 de junio, Boletín Oficial del País Vasco (13/07/1998, Disposición nº 118/98).

Decreto 175/2007, de *Educación*. Boletín Oficial del País Vasco, 164, de 31 de agosto de 1998. Recuperado de <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/1998/08/9803912a.pdf>

El mundo del superdotado, All Rights Reserved, (2011), Método Darwin. Recuperado Febrero 2013 de <http://www.metododarwin.es/>

Eurydice (2006). *Medidas educativas específicas para promover la sobredotación en los centros escolares europeos*. Documento de Trabajo. Dirección General de Educación y Cultura de Comisión Europea. Recuperado de http://www.edu21.cat/files/continguts/Medidas_educativas_sobre_superdotacion.pdf

Gabinete Psicológico Vilasau&Sarobe. Recuperado Marzo 2013 de <http://www.psicologiavilasausarobe.com/altas-capacidades/>

Gardner, H. (1983), *Estructura de la Mente: La teoría de las inteligencias Múltiples*, Nueva York.

Gardner, H. (1993), *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Nueva York, Basic Books. Recuperado en mayo 2013 de http://epistemologia-doctoradounermb.bligoo.es/media/users/16/812365/files/142090/ESTRUCTURAS_DE_LA_MENTE_-_Howard_Gadnrner.pdf

Gaita Homar, F. (2013) *Ayudar con la gestión de los posibles diferentes miedos*. Material no publicado.

Gaita, F. (2011), “Si un niño con alta capacidad se aburre en clase, estás perdido”. Recuperado Abril 2013 de Diario Vasco <http://www.diariovasco.com/v/20110114/al-dia-local/nino-alta-capacidad-aburre-20110114.html>

Gaita, F. (2012), “El reto de formar a niños superdotados”, [diariovasco.com](http://www.diariovasco.com), Noticias Guipúzcoa. Recuperado Febrero 2013 de <http://www.diariovasco.com/v/20120325/al-dia-local/reto-formar-ninos-superdotados-20120325.html>

Genetadi Biotech, S.L. (2013). Recuperado Febrero 2013 de <http://www.genetadi.com/>

Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura, (2013). Recuperado Febrero 2013 de <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2591/es/>

Gómez Pérez, A., Valadez, D., *Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual*. Faísca, 2010, Vol. 15 nº17, 67-85. Recuperado en mayo 2013 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/sees/web/images/2010/articulo%205.pdf>

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE), de Educación. Boletín Oficial del Estado, 06, de 4 de mayo de 2006.

López Garzón, J.C. (2011), *Un paso hacia la excelencia educativa. Una perspectiva positiva desde el punto de vista de las altas capacidades intelectuales*, Asociación Aragonesa de altas capacidades. Recuperado en mayo 2013 de <http://store.altascapacidades.org/docs/Un%20paso%20hacia%20la%20Excelencia%20Educativ.pdf>

Martín Lobo, M. (2004), *Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*, Madrid: Ediciones Palabra.

Miguel, A. y Moya, A. (2011, a), “Conceptos generales del alumno con altas capacidades”, en Torrego, J.C. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Moya, A. y Miguel, A. (2011), “Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades”, en Torrego, J.C. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Moruno, P. y Torrego, J.C. (2011) “La red de enseñanza para la implantación del proyecto”, en Torrego, J.C. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Moruno, P., Sánchez Reula, M. y Torrego, J.C. (2011, a), “La evaluación del grupo clase: procedimientos y recursos”, en Torrego, J.C. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Moruno, P., Sánchez Reula, M. y Zariquiey, F. (2011, b), “La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular”, en Torrego, J.C. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Moruno, P., Sánchez Reula, M. y Zariquiey, F. (2011, c), “La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia”, en Torrego, J.C. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Orden de 24 de Julio de 1998, de Educación. Boletín Oficial del País Vasco, 164, de 31 de agosto de 1998, recuperado de <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/1998/08/9803912a.pdf>

Orden de 30 de julio de 1998, de Educación. Boletín Oficial del País Vasco, 164, de 31 de agosto de 1998, recuperado de <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/1998/08/9803912a.pdf>

Pérez Gómez, A. (1992) Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pérez Sánchez, L. (2006), *Alumnos con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*, Madrid: Síntesis.

Real Academia Española, (2010). Recuperado Abril 2013 de <http://lema.rae.es/drae/>

Recursos educativos, (2013). Recuperado Junio 2013 de <http://1001ideaskids.blogspot.com.es/p/recursos.html>

Redes (nº89)-Los secretos de la creatividad. Entrevista de Eduardo Punset con Ken Robinson.
Punset, E. (Director). (2011). [Video] Youtube.
<http://www.youtube.com/watch?v=TOHaSdZfwP4&feature=related>

Regadera, A. (1999), *¿Es mi hijo inteligente o superdotado?*, Madrid: Palabra.

Resolución de 24 de julio de 1998, recuperado de <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/1998/08/9803912a.pdf>

Rodari, G. (1983), *Gramática de la fantasía, introducción al arte de inventar historias*, Barcelona: Imprenta Juvenil.

Rotaache, A., (2012).El reto de formar a niños superdotados. *El psicólogo Francisco Gaita recomienda asociarse para reclamar una atención especial*. [dvdiariovasco.com](http://www.diariovasco.com).
Recuperado de <http://www.diariovasco.com/v/20120325/al-dia-local/reto-formar-ninos-superdotados-20120325.html>

Son capaces de dar respuestas a preguntas que más de un adulto sería incapaz. Soriazu, D (Director). (2012). [Video] YouTube. <http://www.diariovasco.com/20121122/mas-actualidad/sociedad/cerca-escolares-euskadi-poseen-201211221022.html#>

Sternberg, R.J.(1986), *Las capacidades Humanas*, Barcelona.

Sternberg, R.J.& Davidson, J.E.(Eds.) (2005), *Conceptions of giftedness*.

TedxCartagenaED.Intervención Carlos González. (Director). (2012). [Video] YouTube <http://www.youtube.com/watch?v=AETXSZOHP-c>

Torrego, J.C. y Zariquiey, F. (2011), “Unidades didácticas de aprendizaje cooperativo para alumnos con altas capacidades”, en Torrego, J.C. (coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

Touron, J. (2012), *Estándares sobre los conocimientos y destrezas iniciales que deben tener los profesores de niños de alta capacidad y con talento*, con autorización de Council for Exceptional Children, National Association for Gifted Children, Pamplona.

Un niño con altas capacidades no necesita clases maestras, sino un profesor que le haga de guía.

Urdangarin, A. (Director). (2012). [Video] YouTube.

<http://www.diariovasco.com/v/20121123/al-dia-local/altas-capacidades-necesita-clases-20121123.html>

6. ANEXOS:

Anexo 1: Inteligencias múltiples

Tabla 2 Manual educadores inteligencias múltiples (Ibid., p. 82.)

DATOS RELEVANTES	OBSERVACIÓN DEL DOCENTE
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA	
Disfruta con rimas, juegos de palabras, trabalenguas.	SI/NO
Narra cuentos, escribe historias, cuenta chistes con un grado de elaboración superior a lo esperado	SI/NO
Le gusta leer y escribir	SI/NO
Se comunica con los demás de forma preferentemente verbal	SI/NO
INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA	
	SI/NO
Plantea cuestiones relacionadas con el funcionamiento de las cosas	SI/NO
Le gusta trabajar o jugar con números. Disfruta con los juegos matemáticos	SI/NO
Le gustan los juegos de estrategia, (ajedrez, damas...)	SI/NO
Le gusta clasificar las cosas en categorías, jerarquías, etc.	SI/NO
INTELIGENCIA ESPACIAL	
Lee con más facilidad mapas, gráficos, diagramas, etc. que textos escritos.	SI/NO
Dibuja bien	SI/NO
Le gustan los puzzles, los laberintos, jugar con construcciones...	SI/NO
Cuando lee obtiene más información de las imágenes que acompañan al texto que de las palabras	SI/NO
INTELIGENCIA CINÉTICO - CORPORAL	
Sobresale en uno o más deportes	SI/NO
Imita hábilmente los gestos o peculiaridades de otras personas	SI/NO
Toca todo lo que ve	SI/NO
Muestra buenas habilidades manipulativas, (carpintería, mecánica, costura...)	SI/NO
INTELIGENCIA MUSICAL	
Canta bien o toca un instrumento musical con destreza	SI/NO
Habla o se mueve de forma rítmica	SI/NO
Responde positivamente cuando empieza a sonar una melodía	SI/NO
Es sensible a los sonidos ambientales, (lluvia, viento...)	SI/NO
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	
Tiene un liderazgo natural, los demás le siguen	SI/NO
Ayuda o aconseja a los demás cuando tienen problemas	SI/NO
Disfruta relacionándose, trabajando o jugando con sus compañeros.	SI/NO
Tiene sentido de la empatía, es capaz de preocuparse y ponerse en el lugar del otro.	SI/NO
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	

Tiene un sentido realista de sus capacidades y puntos débiles	SI/NO
Es capaz de aprender de sus errores y gestionar adecuadamente sus éxitos	SI/NO
Prefiere trabajar solo, se muestra independiente	SI/NO
Expresa sus sentimientos con precisión	SI/NO
INTELIGENCIA NATURALISTA	
Habla mucho de mascotas y de sus lugares al aire libre favoritos	SI/NO
Manifiesta sensibilidad por las formaciones naturales, (ríos, montañas, nubes...	SI/NO
Disfruta de los proyectos relacionados con la naturaleza, la ecología, los animales...	SI/NO
Le gusta regar las plantas de la clase o cuidar de la mascota del grupo.	SI/NO

Anexo 2: Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (3-4 años) de Luz Pérez y Carmen López (2007).

CUESTIONARIO DE DETECCIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES (3 - 4 AÑOS)

Fuente: Luz Pérez y Carmen López (2007)

“Hijos Inteligentes ¿educación diferente?. Editorial S. Pablo

En el cuestionario que presentamos a continuación aparecen afirmaciones que describen conductas del niño/a o aprendizajes logrados por el mismo/a.

La escala de respuesta para cada afirmación intenta reflejar el grado en el que el profesor/a percibe esa conducta. Teniendo en cuenta que el valor 1 significa que se observa muy rara vez o nunca y el valor 4 que se manifiesta en su grado máximo, puntúe marcando el valor correspondiente de entre las cuatro posibilidades:

Tabla 3 Cuestionario de detección de niños con altas capacidades (3- 4 años):

RETIENE Y ADQUIERE DE FORMA RÁPIDA LA INFORMACIÓN	1	2	3	4
Presenta facilidad para conceptualizar (adquisición de conceptos elevados para su edad).				
Utiliza un vocabulario amplio.	1	2	3	4
Posee gran información de temas complejos para su edad.	1	2	3	4
Comprende las explicaciones con rapidez.	1	2	3	4
Muestra una actitud activa ante el aprendizaje.	1	2	3	4
Demuestra curiosidad por lo que le rodea haciendo múltiples preguntas.	1	2	3	4
Se observa creatividad e imaginación en sus producciones.	1	2	3	4
Tiende a trabajar y jugar solo.	1	2	3	4
Tiene tendencia a organizar al grupo.	1	2	3	4
Demuestra sentido del humor.	1	2	3	4

Trabajo de fin de grado

Tiene periodos de concentración largos.	1	2	3	4
Es constante y persistente en las tareas que le interesan hasta que las termina.	1	2	3	4
Se muestra perfeccionista.	1	2	3	4
Se opone o aburre ante las actividades rutinarias.	1	2	3	4
Por la riqueza y precisión de su lenguaje se le puede etiquetar como "sabelo-todo".	1	2	3	4
Da soluciones inusuales a los problemas planteados.	1	2	3	4
No es muy aceptado por su grupo de edad.	1	2	3	4
Utiliza su capacidad sólo en las actividades que le interesan con bajo rendimiento en otras.	1	2	3	4
Prefiere jugar con amigos de más edad.	1	2	3	4
Prefiere realizar actividades adultas.	1	2	3	4
Se aburre con facilidad.	1	2	3	4
Quiere saber cómo están hechas y cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4
Tiene una memoria y retentiva inusuales.	1	2	3	4
Puede mantener la atención en largos períodos.	1	2	3	4
Se le observa precocidad verbal.	1	2	3	4
Adquiere algunos aprendizajes sin enseñanza directa.	1	2	3	4
Tiene múltiples intereses.	1	2	3	4
Parece tener un autoconcepto positivo.	1	2	3	4
Muestra gran capacidad de trabajo y bajo nivel de cansancio.	1	2	3	4
Es muy competitivo.	1	2	3	4

Mantiene buena relación con los adultos.	1	2	3	4
Ejerce liderazgo en los juegos.	1	2	3	4
Se muestra inmaduro en algunas áreas del desarrollo.	1	2	3	4
Hace transferencias o encuentra relaciones entre cosas con facilidad.	1	2	3	4
Le gusta inventar juegos.	1	2	3	4
Puede montar o desmontar objetos mecánicos.	1	2	3	4
Tiene reacciones de cólera y rabietas ante la menor contrariedad.	1	2	3	4
Tiene conciencia de sus sentimientos y se hace eco de	1	2	3	4

los ajenos.				
Puede construir un rompecabezas de 4 piezas.	1	2	3	4
Reconoce algunas letras y números escritos.	1	2	3	4
Reconoce un número en la esfera del reloj o en la hoja del calendario.	1	2	3	4
Copia un círculo, un cuadrado y un triángulo.	1	2	3	4
Puede sumar hasta 5 objetos (3+2,4+1..).	1	2	3	4
Es capaz de recordar cuatro cifras.	1	2	3	4
Entrega 3,4 ó 5 objetos según se le pidan.	1	2	3	4
Sabe que si tiene tres manzanas y da una a su amiguito le quedan dos.(sustracción)	1	2	3	4
Enumera diferencias entre dos objetos: por el color , la forma, el material	1	2	3	4
Ante un dibujo incompleto dice lo que le falta.	1	2	3	4
Autonomía e independencia temprana.	1	2	3	4

Observaciones:

Si la puntuación obtenida es superior a 125 puntos sería conveniente que un especialista confirmara las necesidades educativas de su hijo o hija.

Anexo 3: Características de los niños superdotados creativos (Csikszentmihalyi 1996).

1. Elevada fluidez para poder producir y elaborar ideas
2. Asociaciones inusitadas entre ideas remotas.
3. Flexibilidad en modelos de pensamiento.
4. Capacidad para discernir entre los problemas existentes.
5. Actúan espontánea e intuitivamente.
6. Toleran la ambigüedad y la incertidumbre.
7. Aprecian las inconsecuencias y las discontinuidades.
8. Fácilmente adivinan las cosas y hacen hipótesis.
9. Capacidad para redefinir los elementos de un problema o tarea.
10. Muestran una intensa concentración en una tarea de su interés.
11. Manifiestan ideas propias y originales en una discusión o colaboración.
12. Proporcionan múltiples soluciones o respuesta a los problemas.
13. En ocasiones, se muestran radicales en sus expresiones.
14. Son intelectualmente juguetones, interesados en la fantasía y la imaginación.

15. Tendencia innata para adaptar o mejorar las cosas.
16. Agudo sentido del humor, viendo lo cómico de las situaciones.
17. No consideran que son “diferentes” de los otros.
18. No aceptan pronunciamientos autoritarios sin poder dar su propia opinión.
19. Desafían a la autoridad mediante preguntas provocativas.
20. Les aburre la memorización y la recitación.
21. Muestran una elevada energía y , en ocasiones, conductas disruptivas.
22. Producen respuestas que pueden parecer “inapropiadas” y fuera de lugar.
23. Pueden ser considerados por sus compañeros como de “locos”.
24. Llegan a mostrar grados inusitados de originalidad, concentración y persistencia en el trabajo, siempre que se trate de proyectos que capturen su interés e imaginación.

Anexo 4: Nominación de iguales, el cuento “El cole en el cielo”.

De Miguel y Moya 2011 (Arocas et al, 2002).

CUENTO: “EL COLE DEL CIELO”

“En el cielo hay un colegio, en el que todas las estrellas aprenden muchas cosas: cantan, pintan, juegan y lo pasan muy, muy bien. Cuando el sol se esconde y es de noche, las niñas y los niños duermen, pero las estrellas van al cole.

La maestra Luna enseña muchas cosas: los colores, los números, las letras... y las estrellas aprenden.

En el cole del cielo cada estrella es distinta de las otras, hay una estrella gritona, otra siempre ríe feliz y otra es la más juguetona.

También en el cole del cielo hay una estrella que puede hacer bien las cosas más difíciles, cuando encuentra un problema sabe solucionarlo y, además, puede inventar historias muy bonitas.

Si nosotros fuéramos las estrellas del cielo,

¿quién sería la estrella más juguetona?

¿y la estrella que sabe más matemáticas?

¿y la estrella que lee mejor?

¿y la estrella que corre, salta más?

¿y la estrella más artista, la que canta o pinta o toca un instrumento mejor?

¿y la estrella que más amigos tiene?

¿y la estrella más buena, la que más ayuda a la gente?

¿y la estrella a la que se le ocurren los mejores juegos, inventa las mejores historias?

CORRECCIÓN: se contabilizan las elecciones recibidas por cada alumno.

Nota. En algunas ocasiones habrá que decir al alumno:

*Tienes que pensar en todos los compañeros de la clase, no solo en tus amigos».

*No se puede elegir a la profesora».

*Y ¿quién sería el segundo?» (En caso de que el alumno se elija a sí mismo)».

Anexo 5: Indicadores en la Educación Infantil.

(En Aretxaga, 2013).

Indicadores referidos al ámbito cognitivo

- Posee un vocabulario inusual para su edad: rico, preciso, elaborado.
- Comprende de manera precoz las relaciones causales.
- Resuelve problemas y aprende por intuición utilizando métodos diferentes a los de sus compañeros.
- Aprende por temas: números, letras, universo.
- Reconoce números o letras antes de lo esperado para su edad.

• Aparece en ellos de forma temprana el concepto de cantidad y número.

Pueden llegar a desarrollar métodos propios de cálculo y resolución de problemas.

- Aprende precozmente y de forma autónoma (inductivamente) a leer y a escribir.
- Posee una buena expresión oral y alta capacidad para seguir una conversación.
- Desarrolla prontamente el lenguaje.
- Tarda menos que el resto de los niños/as en hacer las tareas.
- Es capaz de adquirir conocimientos en profundidad.
- Puede sorprender por haber adquirido aprendizajes por su cuenta: lectura, algoritmos...
- Llega a adquirir conceptos abstractos difíciles para su edad cronológica.
- Manifiesta interés por juegos reglados y de construcción.
- Algunas veces le cuesta irse a la cama y puede necesitar dormir menos tiempo. Este aspecto está relacionado con la activación cerebral y las fases del sueño.
- Posee buena memoria: recuerda cuentos, canciones, relatos, explicaciones, datos...

Indicadores referidos a la creatividad e imaginación

- Realiza preguntas inusuales por su diversidad, originalidad, profundidad o nivel de abstracción
- Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas.
- Inicia, compone o adapta juegos, música, palabras, discursos, etc., libre de la influencia de la familia o el profesorado.
- Es muy hábil en hacer rompecabezas y puzzles.
- Demuestra creatividad y originalidad en sus producciones tanto artísticas como en otros ámbitos de trabajo.
- La frecuencia de estas producciones creativas van aumentando con la edad.

Indicadores referidos al ámbito socioemocional

- Tiende a arreglar los “conflictos”.
- Manifiesta preocupación por temas como la muerte, el universo y la trascendencia.
- Sensibilidad ante los problemas o el sufrimiento de los demás: pobreza, dolor, enfermedad, desastres naturales, guerras, violencia...
- Opone resistencia a realizar actividades en las que pueda fracasar.
- Tiene un alto sentido del humor: hace chistes, analogías divertidas utilizando el lenguaje, etc.
- Busca la calidad en sus realizaciones y la insistencia en mejorar sus trabajos puede retrasar la finalización de sus tareas. En ocasiones puede finalizar muy rápidamente algunas actividades de clase.
- Muestras de inquietud, movimientos, tics...

Indicadores referidos a motivaciones e intereses

- Se concentra en un tema y persiste hasta que lo acaba.
- Parece no cansarse nunca y tiene un elevado nivel de energía
- Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda.
- Es curioso, y un gran explorador del medio.
- Puede dejar tareas “rutinarias” inacabadas.
- Le cuesta aceptar la repetición de lo que ya conoce.
- Realiza preguntas adecuadas al tema y muestra curiosidad por el conocimiento.
- Es arriesgado y especulativo.
- Manifiesta preferencia hacia juegos intelectuales frente a actividades motoras o corporales.

Anexo 6: Actividades para el desarrollo de cada una de las inteligencias múltiples (Para Educación Infantil, en Miguel y Moya, 2011).

Tabla 4 Actividades desarrollo inteligencias múltiples en Educación Infantil

INTELIGENCIAS	ACTIVIDADES
Inteligencia lingüística	-Proyecto Spectrum: (Investigación de Harvard) -Panel de relatos -Actividades periodísticas -Actividades con otras lenguas extranjeras
Inteligencia lógico matemática	-Observar tamaños y formas. -Manipular objetos. -Realizar series. -Contar y resolver problemas. -Hacer pensar a los alumnos. -Favorecer una enseñanza activa. -Promover el uso de la creatividad para resolver problemas.
Inteligencia corporal-cinética	-Elaborar unidades didácticas y programas bien estructurados: -Movimientos básicos de arrastre -Gateo -Andar -Correr -Saltar -Juegos de coordinación y ritmo -Ejercicios en los que se trabaje el equilibrio -Representaciones de cuentos infantiles -Actividades previas al deporte
Inteligencia espacial	- Realizar dibujos -Grabar vídeos -Sacar fotos -Tratar obras de arte -Promover la observación de obras de arte -Modelado y escultura -Visitar museos -Decorar el centro
Inteligencia musical	-Método Orff-Schulwerk -Discriminación de sonidos -Comprensión de sonidos -Aprendizaje de lectura y escritura musical / método “SoftMozart” -Instrumentos en el aula -Partes del cuerpo como instrumento -Pensar en el todo como un instrumento
Inteligencia interpersonal:	-Juegos cooperativos -Transmisión de valores -Aprender a compartir
Inteligencia intrapersonal	-Promover proyectos basados en centros de interés -Fomentar la elección por parte del alumno - “Saber elegir”
Inteligencia naturalista o ambiental	-Uso de documentos y reportajes de revistas -Uso de Internet para diferentes explicaciones -Rincón científico en el aula -Excursiones -Colaboración en el tablón de noticias

Anexo 7: Detección de talentos.

A continuación se presenta el siguiente material facilitado por la siguiente dirección web, <http://1001ideaskids.blogspot.com.es/p/recursos.html> para poder facilitar la detección de talentos en las distintas inteligencias clasificadas por Gardner. Por cada actividad realizada en el aula, el docente detecta qué inteligencia ha utilizado el alumno e introduce el nº1 en la ficha que corresponda y en la inteligencia utilizada. Esta observación se puede hacer de todas las actividades llevadas a cabo. Al mismo tiempo, nos presenta un gráfico con el perfil de las inteligencias del alumno. Una herramienta útil para el docente y para poner en práctica la detección del talento utilizado por cada alumno, a la hora de realizar una misma actividad.

Tabla 5 Detección de inteligencias múltiples en las aulas de Educación Infantil:

Alumno: Aitor Rodríguez

Fichas U1																						
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1										1									1			
1							1					1			1							
1				1		1										1						
1		1							1		1											



inteligencia
LÓGICO-MATEMÁTICA



inteligencia
LINGÜÍSTICA

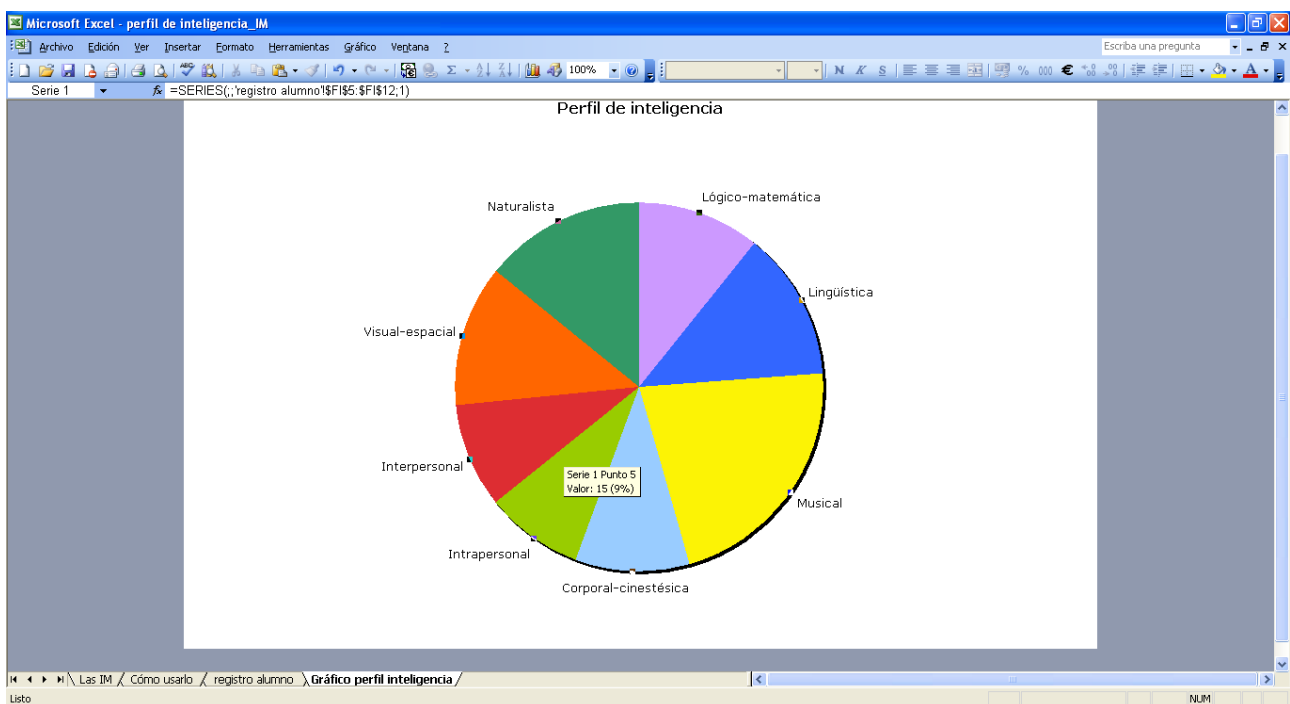
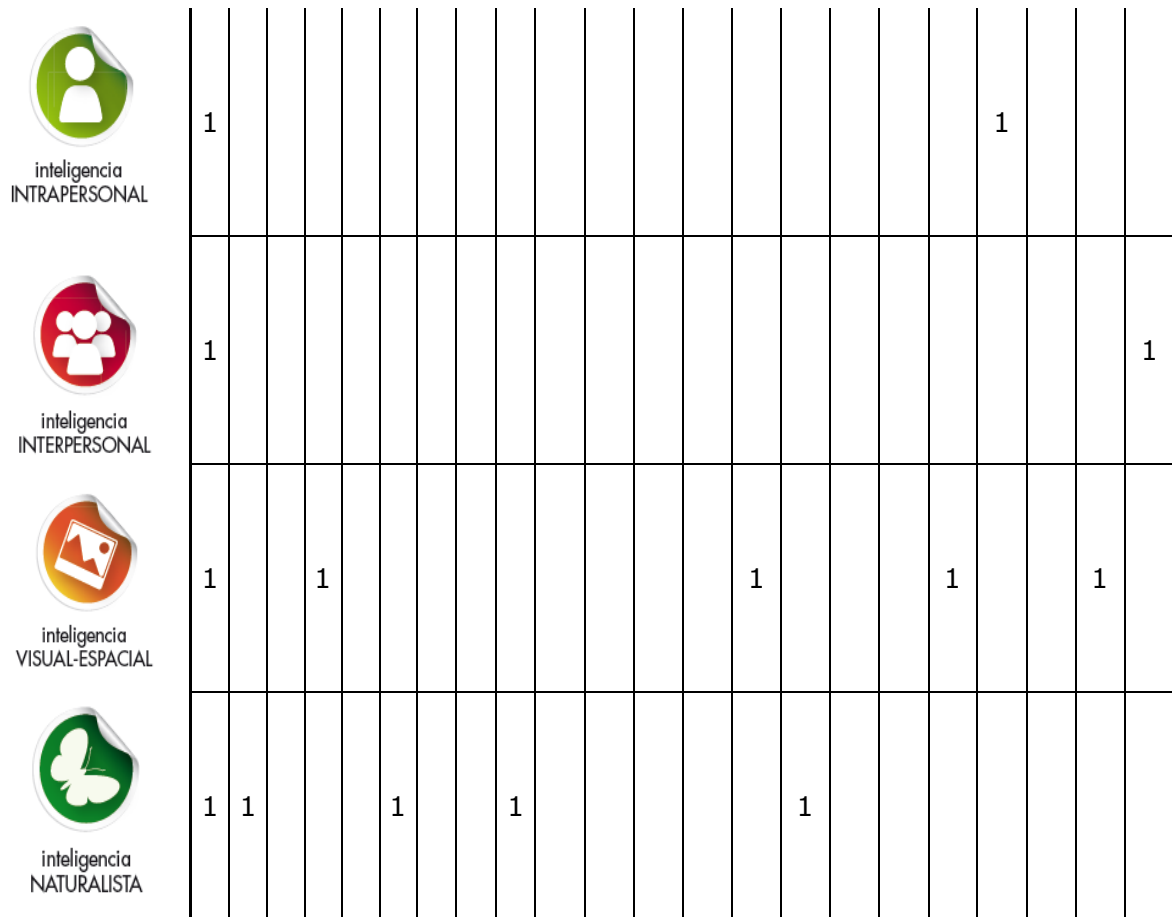


inteligencia
MUSICAL



inteligencia
CORPORAL-CINESTÉSICA





Anexo 8: Cuestionario de nominación de iguales

CUESTIONARIO DE NOMINACIÓN DE IGUALES (Educación infantil y Primaria)

¿Quién es el que...

- ☐ Suele tener ideas creativas para solucionar los problemas,
- ☐ Hace preguntas difíciles en clase,
- ☐ Tiene imaginación para inventar cuentos, pequeñas historias...,
- ☐ Completa puzzles difíciles con rapidez,
- ☐ Entiende con facilidad lo que explican los mayores,
- ☐ Hace solo y bien los deberes,
- ☐ Le gusta mucho leer,
- ☐ Le gusta explicar lo que sabe y hablar de lo que ha leído, aunque sean temas de mayores,
- ☐ Le gusta hacer las cosas con la mayor perfección posible y terminarlas bien,
- ☐ Tiene buen sentido del humor y entiende los chistes con facilidad,
- ☐ Tiene muchos amigos y amigas en clase,
- ☐ Suele ayudar a sus compañeros/as de clase, de equipo o a sus amigos/as,
- ☐ Aprende las cosas con rapidez y además no se olvidan,
- ☐ Se relaciona bien con sus compañeros: trabaja muy bien en los grupos de clase, participa en competiciones deportivas, excursiones, actividades de recreo...

LA COMPAÑERA Y EL COMPAÑERO QUE SE PARECEN MÁS A ESTAS INDICACIONES SON: