

PEDAGOGÍA

Lorea CHOCARRO GOÑI

ATENCIÓN A LAS ALTAS
CAPACIDADES EN EDUCACIÓN
INFANTIL: INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES Y DETECCIÓN
TEMPRANA

TFG/*GBL* 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Infantil /
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***ATENCIÓN A LAS ALTAS CAPACIDADES EN
EDUCACIÓN INFANTIL: INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES Y DETECCIÓN TEMPRANA***

Lorea CHOCARRO GOÑI

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Lorea CHOCARRO GOÑI

Título / Izenburua

Atención a las altas capacidades en Educación Infantil: Inteligencias Múltiples y detección temprana

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Alicia PEÑALVA VÉLEZ

Departamento / Saila

Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha acercado al término de altas capacidades presentándolo de manera general y dándonos una idea general de cómo son estos niños y qué necesidades tienen. Este conocimiento básico sobre las altas capacidades, junto con la presentación de la teoría de las Inteligencias Múltiples, nos ha permitido favorecer la integración educativa de los estudiantes con altas capacidades intelectuales mediante el enfoque psicopedagógico de las Inteligencias Múltiples. La respuesta educativa se desarrolla mediante un enriquecimiento curricular, teniendo en cuenta que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada estudiante, por lo que es necesario ser flexible en el ejercicio de la función docente. Igualmente, la formación básica nos ha permitido enmarcar la observación sistemática como un instrumento básico para la detección y atención del alumnado con altas capacidades. Todo ello se concreta principalmente en los apartados de la detección temprana, la teoría de las Inteligencias Múltiples y la propuesta de enriquecimiento curricular.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha permitido acercarnos a las diferentes áreas curriculares, las cuales son necesarias conocer para poder proponer un enriquecimiento curricular que pueda ser realizado en todas ellas. Se concreta en la propuesta de enriquecimiento curricular mediante la cual se dota de importancia a todas las inteligencias del niño y, por lo tanto, a todas las áreas del currículo.

Asimismo, el módulo *Practicum* nos ha permitido adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, imprescindible para la proposición del enriquecimiento curricular tal y como se plantea en el trabajo. Además, nos ha permitido conocer a niños con diferentes inteligencias altamente desarrolladas e incluso niños que podrían ser altas capacidades, con lo que hemos podido acercarnos a la realidad de la diversidad del aula y tener una idea más práctica de cómo se podría realizar el enriquecimiento.

Por último, el módulo *optativo* nos ha acercado más a las altas capacidades y sus términos similares, así como a la necesidad de su detección para una adecuada atención educativa a sus necesidades educativas especiales vistas en este módulo.

Resumen

El presente trabajo analiza la necesidad de la detección temprana de las altas capacidades en la etapa de Educación Infantil. Se plantea ésta como imprescindible para la atención educativa adecuada a este alumnado. Se propone el enriquecimiento curricular, basado en las Inteligencias Múltiples, como una opción adecuada para responder a sus necesidades educativas. La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales debe plantearse no sólo como prevención del fracaso escolar, sino también como atención integral a los ámbitos emocional y social de estos alumnos. Este trabajo defiende que mediante una detección temprana y una respuesta educativa basada en el enriquecimiento curricular fundamentado en las Inteligencias Múltiples, es posible proporcionar a los niños con altas capacidades una atención integral en un ambiente educativo dinámico y diverso que atienda a todas sus características, inteligencias y necesidades.

Palabras clave: Inteligencias Múltiples; enriquecimiento curricular; detección temprana; Educación Infantil; altas capacidades.

Abstract

This work analyzes the necessity of the early detection of high capacities in the Infant Education time. This is essential for the right educative attention of these pupils. It suggests the curricular enrichment, based on Multiple Intelligences, as a suitable option to respond their educational necessities. Educative attention of the high intellectual capacities 'pupils must contemplate, not only as a prevention of the school failure, but also as an integral attention to the emotional and social fields of these pupils. This works defends that thanks to an early detection and an educative respond based on the curricular enrichment based on Multiple Intelligences, it is possible to give children with high capacities an integral attention in a dynamic and varied educative field that attends all their characteristic, intelligences and necessities.

Key words: Multiple Intelligences; curricular enrichment; early detection; Infant Education; high capacities.

Índice

Introducción	1
1. Las altas capacidades intelectuales	5
1.1. Aproximación al concepto de altas capacidades intelectuales	6
1.2. Normativa estatal y autonómica: la atención educativa al alumnado con altas capacidades	10
1.3. Modelos explicativos de las altas capacidades intelectuales	14
1.3.1. Modelos basados en el rendimiento	14
1.3.2. Modelos socioculturales	15
1.3.3. Modelos cognitivos	16
1.3.4. Modelos basados en las capacidades o modelos psicométricos	17
1.4. Aspectos diferenciales en el alumnado con altas capacidades intelectuales	17
1.4.1. Ámbito emocional	19
1.4.2. Ámbito social	20
1.4.3. Ámbito escolar	20
2. La detección temprana y la intervención educativa de las altas capacidades intelectuales	21
2.1. Relevancia de la detección del alumnado con altas capacidades: la detección temprana	22
2.2. El proceso de detección de las altas capacidades intelectuales en Educación Infantil	25
2.3. La Evaluación Psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales	28
2.4. Aspectos básicos de la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales	30
3. La Teoría de las Inteligencias Múltiples como modelo explicativo de las altas capacidades intelectuales	34
3.1. La Teoría de las Inteligencias Múltiples	35
3.2. Inteligencias Múltiples y altas capacidades intelectuales	40
3.3. El enriquecimiento curricular: cómo atender al alumnado con altas capacidades desde la perspectiva de las Inteligencias Múltiples	47
Conclusiones y cuestiones abiertas	53
Referencias	59
Anexos	
A. Anexo I	63
A. Anexo II	64
A. Anexo III	66
A. Anexo IV	68
A. Anexo V	69
A. Anexo VI	69
A. Anexo VII	70
A. Anexo VIII	71

INTRODUCCIÓN

“Atender la baja capacidad no es compasión sino previsión, y es exigible a una sociedad avanzada y democrática; atender la capacidad media y alta es atender al derecho de todo alumno a ser educado de acuerdo con sus necesidades específicas”

(Martín, 2004, p.126)

Diversos autores reconocen que el alumnado identificado como de “altas capacidades intelectuales” es el gran olvidado del sistema educativo (Comes *et al*, 2012 y Martín, 2004). Esta es una opinión compartida por los propios protagonistas, quienes con su testimonio corroboran estas afirmaciones (Mora y Cañadas, 2006 y Ramírez, 2014). Este trabajo parte de esta constatación, y se centra en remarcar la necesidad de una intervención temprana en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. La atención a la diversidad en educación toma en cuenta no sólo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Contempla igualmente las necesidades de todo aquel alumnado que presenta necesidades de atención específica, o alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE) (LOE, 2006).

Las percepciones de las personas que, con altas capacidades intelectuales, han vivido la escolaridad obligatoria en nuestro sistema educativo, ponen de relieve una serie de carencias fundamentales (Mora y Cañadas, 2006). Dichas carencias las sitúan de manera fundamental en los ámbitos social y emocional. Estos ámbitos son de manera general los que se abordan en planos secundarios por detrás, en la mayoría de las ocasiones, de abordajes más cognitivos enfocados básicamente al desarrollo de las competencias curriculares (Gardner, 2005 y Armstrong, 2006). En esta línea se produce otra carencia que es, de hecho, la que busca remarcar este estudio: el trabajo a nivel cognitivo del desarrollo prioritario de las competencias curriculares frente a las sociales y/o emocionales, deja patente una concepción única de la inteligencia. Todo ello a pesar de que, en la actualidad, la teoría de las Inteligencias Múltiples y todos sus

desarrollos han demostrado que la inteligencia no es una y única (Gardner, 2005 y Armstrong, 2006).

Desde un punto de vista personal, la atención educativa a la diversidad debe tener en cuenta esta realidad. Y desde el punto de vista específico de este estudio, se busca mostrar de qué manera el trabajo de las altas capacidades desde el marco teórico de las Inteligencias Múltiples, favorece un tratamiento más integral de todas las necesidades de las personas (cognitivas, sociales, emocionales y afectivas) (Gardner, 2005 y Armstrong, 2006). Este estudio busca fundamentar la necesidad de, a partir de los principios de atención educativa emanados desde la teoría de las Inteligencias Múltiples, atender de manera temprana al alumnado de altas capacidades intelectuales. Como ya se ha señalado, es un alumnado que sí presenta una serie de necesidades educativas específicas. Si educativamente no se atienden desde edades tempranas, se estará negando a los sujetos, el derecho que todos tienen a una educación de calidad. El derecho a una educación que atienda a sus necesidades educativas, a su diversidad (LGE, 1970; LODE, 1985; LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006 y LOMCE, 2013).

Por todo ello, los objetivos de este estudio son:

1. Definir el concepto de altas capacidades y sus características generales.
2. Justificar la necesidad de la detección temprana de las altas capacidades desde la etapa de Educación Infantil.
3. Identificar los fundamentos básicos de la teoría de las Inteligencias Múltiples y su repercusión en la visión de las altas capacidades.
4. Determinar los beneficios que supone atender al alumnado con altas capacidades desde el enriquecimiento curricular basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Para cumplir dichos objetivos el trabajo se divide en tres apartados principales. En el primer apartado del trabajo se explica el concepto de las altas capacidades intelectuales desde diferentes puntos de vista: conceptualmente, legislativamente, históricamente y desde las necesidades propias del alumnado con altas capacidades.

Así pues, se abordarán las altas capacidades haciendo una distinción entre ellas y los términos similares existentes para poder concretar y delimitar el concepto de altas capacidades. Se realizará un recorrido histórico sobre las Leyes Educativas de nuestro país desde 1970 hasta la actualidad para ver cómo ha ido evolucionando la concepción y atención a estos alumnos por parte de la legislación y especial mención se hará a la legislación de Navarra por ser la comunidad Autónoma donde nos encontramos. Se expondrán los cuatro modelos que a lo largo de la historia se han dedicado a explicar las altas capacidades y entre los cuales se haya la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Por último, se comentarán las dificultades que pueden sufrir los niños con altas capacidades en tres ámbitos principales: (1) el emocional, (2) el social y (3) el escolar.

En el segundo apartado se expondrá la importancia de la detección y se hará énfasis en la necesidad de la detección temprana, es decir, en la detección de las altas capacidades desde Educación Infantil con el objetivo de prevenir dificultades futuras y para atender adecuadamente al alumnado con altas capacidades.

Unido a esto, se hará una revisión sobre el proceso de detección y se comentará el objetivo de la Evaluación Psicopedagógica y cómo realizarla. Además, se presentarán los aspectos principales de la intervención con el alumnado con altas capacidades, donde se hará especial mención a la aceleración, al agrupamiento y al enriquecimiento curricular.

Para finalizar, en el tercer apartado se abordará la Teoría de las Inteligencias Múltiples para explicar desde ella las altas capacidades. Para ello, se realizará un repaso por los fundamentos básicos de la teoría y se demostrará la existencia de las ocho Inteligencias Múltiples. A continuación se explicarán dichas inteligencias, se situarán en el cerebro humano y se dará una visión general de qué esperar de un alumno con alto rendimiento en cada inteligencia.

Por último, se propondrá el enriquecimiento curricular como una opción adecuada para atender a los alumnos con altas capacidades desde la perspectiva de las Inteligencias Múltiples. Es en este último apartado donde se dará una visión más práctica proponiendo una línea de enriquecimiento con ejemplos explicativos y donde todo lo visto anteriormente en el trabajo se interrelacionará de manera que la

combinación de todo ello dé una adecuada respuesta educativa al alumnado con altas capacidades.

Así pues, se puede resumir el cuerpo del trabajo diciendo que primeramente se abordarán las altas capacidades para posteriormente justificar la necesidad de la detección temprana de los niños con alta capacidad para proporcionarles una adecuada respuesta educativa. Esa adecuada respuesta educativa se materializa en el enriquecimiento curricular desde el enfoque de las Inteligencias Múltiples, para lo cual es necesario conocer los aspectos básicos de dicha teoría. Así pues, la combinación de la detección temprana, las Inteligencias Múltiples y el enriquecimiento curricular da como resultado una atención educativa adecuada al niño con altas capacidades intelectuales, pues atiende a la persona de manera integral y haciendo posible su inclusión en el grupo aula.

1. LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Las altas capacidades intelectuales están indudablemente ligadas al concepto de inteligencia. Lo que se considere alta capacidad y cómo se trate, depende en gran medida de la visión que se tenga de este concepto. Así pues, es necesario aclarar qué es la inteligencia.

Hacia 1904, Alfred Binet diseñó unos instrumentos para medir la inteligencia de las personas. Estos instrumentos fueron los test de inteligencia. Con ellos se mide el Coeficiente Intelectual (CI) de las personas, es decir, la inteligencia es cuantificable (Armstrong, 2006). El CI emparejado con la campana de Gauss provoca que se divida a la sociedad por su inteligencia en tres grupos: los “normales”, los que están por debajo de la media, y los que están por encima de la media. Estos últimos son a los que se suele considerar superdotados y se caracterizan porque tienen un CI superior a 130.



Figura 1- Campana de Gauss y CI. [Disponible en (12/05/2014):

<http://www.elprofetic.com/la-metafora-del-puzle-y-alumnos-con-altas-capacidades/>]

Actualmente se sigue utilizando en muchas ocasiones este tipo de test para medir la inteligencia y valorar si un niño es superdotado o no y si, por tanto, tiene “derecho” a que se apliquen unas medidas para su adecuado desarrollo escolar o no.

Sin embargo, este tipo de test y su medida con el CI, implican una visión de la inteligencia como algo innato, unitario y que no varía, pues lo que muestra el test es la capacidad real o potencial (Gardner, 2005).

A pesar de que esta visión de la inteligencia sigue estando muy presente en nuestro entorno hoy en día y de que se sigue valorando muchas veces siguiendo este método,

existe otra alternativa a este enfoque de la mente. Esta alternativa propone “*una visión pluralista de la mente, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos*” (Gardner, 2005, pp.26-27). Es decir, este enfoque propone la existencia de no una, sino varias inteligencias. Estamos hablando de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner que, como se verá a lo largo de este trabajo, va a determinar el cómo se vea y se trate a los niños con alta capacidad y qué se considere alta capacidad.

1.1. Aproximación al concepto de altas capacidades intelectuales

A lo largo de la historia de las altas capacidades, se han acuñado diversos términos como talento, genio... que tienen unos matices específicos y que se diferencian entre sí. Así pues, no es lo mismo hablar de un niño con alta capacidad que de un niño prodigio o que de un niño talentoso por ejemplo. Por ello, es necesario delimitar estos términos y saber diferenciarlos, pues no son sinónimos y una utilización incorrecta de ellos puede suponer una mala atención educativa al niño. Tal y como exponen Barrera *et al* (2008) encontramos:

- *Alumnado precoz*: es el niño que muestra un desarrollo prematuro en una o varias áreas, pero no implica que conforme el niño vaya creciendo, siga destacando con respecto a sus iguales en esa o esas áreas en las que ha tenido un desarrollo prematuro.
- *Talento*: es aquel que destaca en un ámbito concreto (musical, lógico-matemático...) y, por tanto, posee una capacidad superior a la media en dicho ámbito.
- *Genio*: es aquel que tiene una inteligencia y creatividad excepcional y “*cuyas producciones en un área determinada son reconocidas y exaltadas*” (Barrera *et al*, 2008, p.41)
- *Prodigio*: es el alumno que “*a corta edad es capaz de realizar un producto admirable e inusual en un área específica comparándolo con los rendimientos de una persona adulta*” (Barrera *et al*, 2008, p.41)
- *Alta capacidad*: es el alumno que sobresale en la mayoría de las capacidades por estar por encima de la media.

Gardner, añade unos pequeños matices a los términos de talento, genio y alta capacidad que, posiblemente, sean los que más fácil se puedan confundir. La gran diferencia entre genio y talento es que un genio *“demuestra una capacidad superior en una parte de una inteligencia determinada, mientras que el resto de inteligencias funcionan a un nivel bajo”* (Armstrong, 2006, p.21), mientras que un niño o persona con talento sobresale en una de las inteligencias pero no tiene un rendimiento bajo en el resto, sino que su rendimiento es óptimo. Y, por último, la diferencia entre un niño con talento y un niño con alta capacidad es que el niño con talento se caracteriza por tener un alto nivel en una o alguna de las inteligencias en particular, mientras que el niño con alta capacidad muestra un nivel alto en todas o la mayoría de las inteligencias (Ballester, 2004).

También es necesario aclarar, sobre todo siendo la etapa de Educación Infantil la que atañe a este estudio, que aunque la mayoría de los niños con altas capacidades, no todos, han sido niños precoces, *“no existe relación directa entre precocidad e inteligencia ni tampoco se da la relación a cuanto más precocidad mayor inteligencia”* (Martín y González, 2000, p.19)

No se han añadido como términos diferentes a las altas capacidades ni la superdotación ni la sobredotación porque en este estudio se consideran que son sinónimos de alta capacidad viéndolo desde la perspectiva de las Inteligencias Múltiples.

Sin embargo, no son iguales todos los niños con altas capacidades ni presentan las mismas características. Esto se entiende bien desde la teoría de las Inteligencias Múltiples porque, como se verá más adelante, la combinación de las inteligencias en cada persona es diferente, y hay tantas combinaciones diferentes como personas (Gardner, 2005). Esto también explica el por qué hay niños con altas capacidades que tienen dificultades en el desarrollo de alguna de sus inteligencias y/o ámbitos de su vida tal y como se verá en el apartado sobre los aspectos diferenciales de los niños con altas capacidades.

Pero, a pesar de que estos niños son un grupo heterogéneo, sí que se pueden señalar características generales cuya presencia en ellos indica que pueden tener altas capacidades. Estas características, tal y como indica Aretxaga (2013, p.19) son:

- *“Gran curiosidad y ganas por aprender desde muy pequeños y muestran un alto nivel de actividad, energía y concentración.*
- *Capacidad para razonar de manera compleja. Atienden a las relaciones entre distintos hechos y situaciones.*
- *Maduración precoz, y/o disincronía entre las diferentes áreas del desarrollo.*
- *Gran memoria a largo plazo.*
- *Dominio del lenguaje, vocabulario preciso y rico. Pueden ser sensibles ante los mensajes no precisos o ambiguos.*
- *Pensamiento simbólico, abstracto.*
- *Aprenden con mucha rapidez, a menudo de manera inductiva y con capacidad de establecer relaciones entre la información obtenida de diferentes contextos y situaciones.*
- *Alta sensibilidad e intensidad emocional.*
- *Gran sentido del humor, elaborado, impropio para su edad.*
- *Creatividad, imaginación rica en detalles, flexibilidad y fluidez, capacidad para enfocar y resolver los problemas de manera diferente, de proponer varias alternativas, de ver más allá de lo aparente y de anticipar consecuencias.*
- *Tendencia a realizar bien las tareas y a mejorar las cosas.*
- *Intereses y preocupaciones amplias y propias de niños/as de mayor edad, pudiendo mostrar varios conocimientos sobre un tema.*
- *Motivación intrínseca, fuerza de voluntad e independencia de pensamiento.*
- *Preocupación temprana por problemas sociales: injusticias, guerras, hambre, ecología.*
- *Capacidad crítica con las normas y necesidades de conocer sus razones.”*

A pesar de que esta lista de características generales puede servir de ayuda para acercarse al concepto de las altas capacidades, no define a los niños con altas capacidades porque no todos van a poseer estas características ni las van a manifestar.

De hecho, muchos niños ni siquiera mostrarán sus altas capacidades, al menos de manera clara (Martín y González, 2000), hecho que puede desembocar en la no detección de las altas capacidades de un niño, el cual acaba fracasando en la escuela y, a raíz de por ejemplo un estudio sobre el fracaso escolar, se observa que tiene altas capacidades (Martín, 2004). Hay que tener en cuenta que, tal y como indica Martín (2004), aunque presenten características que suelen ser comunes a todos ellos, son muy diferentes entre sí. Esto se entiende desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples, ya que esta teoría sostiene que todos somos diferentes porque todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias (Gardner, 2005).

Una de las características de los niños con altas capacidades que se ha nombrado y que merece una especial atención es la creatividad. La creatividad es uno de los aspectos más comunes en los niños con altas capacidades y quizá, el aspecto más difícil de valorar debido a que puede llegar a ser subjetivo el considerar un proceso o un producto creativo o no creativo. La creatividad la poseemos todos los seres humanos, pero con diferentes grados de desarrollo y, además, es necesario trabajarla y orientarla porque, si no, se puede perder la capacidad creativa (Martín, 2004). La creatividad se puede definir como *“la capacidad que tienen algunas personas para aportar contribuciones originales y apropiadas”* (Martín, 2004, p.293 en referencia a Prieto, 2000). Gardner añade que hay diferentes tipos de creatividad que están relacionados con las diferentes inteligencias que propone en su teoría y que, de hecho, *“inteligencia y creatividad no deben comprenderse como fenómenos separados”* (Ferrando et al, 2005, p.30). Sostiene que *“si la inteligencia es plural, la creatividad también”* (Ferrando et al, 2005, p.30). Para él, la persona creativa es aquella que *“resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado original, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto”* (Ferrando et al, 2005, p.30, en referencia a Gardner 1993).

Otro aspecto en el que parece que hay consenso entre los investigadores es el considerar que otra característica clara de que un niño tiene altas capacidades, es que muestra interés y motivación por la tarea. Este aspecto, lejos de desmentirlo, se pretende dejar claro que, como se comprobará más adelante, es una característica que

puede dificultar la detección de un niño con altas capacidades por el hecho de que si un niño se encuentra aburrido en clase, como se verá que puede pasar antes de un fracaso escolar, el profesor no le va a ver motivado porque no lo está (Gómez, Royo y Serrano, 2009). Pero no está motivado porque no le interesan las actividades repetitivas que se le presentan en el colegio, no porque no quiera aprender. Y sin embargo, no sólo es un niño con altas capacidades, sino un niño con altas capacidades que necesita una respuesta educativa diferente a la que tiene ahora porque si no puede acabar siendo un fracaso escolar, teniendo dificultades emocionales e incluso sociales. Por ello, queremos hacer especial énfasis en esta característica y sus “riesgos” para que no dificulte la detección de un niño con altas capacidades.

1.2. Normativa estatal y autonómica: la atención educativa al alumnado con altas capacidades

Para hablar sobre las altas capacidades y contextualizarlas es necesario hacer un recorrido histórico por la legislación de nuestro país. Así podremos ver cómo ha ido evolucionando la intervención y la atención a este tipo de alumnado dentro de la Ley que nos afecta directamente. Para ello, abarcaremos las Leyes Educativas que se han formulado en España desde la LGE (1970) hasta la LOMCE (2013). Aunque esta última aún no se está llevando a la práctica, dado que es inminente su uso, se va a analizar también. Además, puesto que estamos en la Comunidad Foral de Navarra, se verá cómo concreta Navarra la atención a los alumnos con altas capacidades en la actualidad y si completa (o no) la Ley de Educación del Estado.

Así pues, si se repasan las Leyes Educativas desde 1970 (LGE, LODE, LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE), se puede comprobar que en el preámbulo de todas ellas se habla del derecho a la educación como un derecho fundamental. En todas ellas se habla de que la educación tiene que desarrollar al máximo las capacidades de cada alumno y proporcionar oportunidades educativas a todos ellos. En este sentido, en la LGE (1970), en el Título Preliminar, artículo primero, se especifica que *“son fines de la educación en todos los niveles y modalidades (...) la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad”* (p.12527). Además, la LOCE (2002) en el Título Preliminar, Capítulo II, artículo

2 sobre los derechos de los alumnos dice específicamente que los alumnos tienen derecho *“a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo”* (p.45193). Por último, en la LOE (2006) en el Título Preliminar, Capítulo I, Artículo 2, se habla ya de que uno de los fines de la ley es *“la educación en el respeto de los derechos y la libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad”* (p.17165).

Igualmente, se puede encontrar ya en la LGE (1970) un apartado dedicado al alumnado superdotado. Está situado en el Capítulo VII dedicado a la educación especial y dice en el artículo 49, 2, que *“se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos”* (LGE, 1970, p.12532). Además, en este mismo capítulo, en el artículo 53, se estipula que este alumnado estudiará en un colegio ordinario pero se *“procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizados, les facilite, una vez alcanzada los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales”* (LGE, 1970, p.12535).

En la LODE (1985) no se concreta nada en lo que a alta capacidad se refiere y tampoco en la LOGSE (1990) se habla específicamente del alumnado con altas capacidades. Sin embargo, en esta última sí que hay un apartado sobre la educación especial (Capítulo V) en el que se dice, entre otras cosas, que la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales será llevada a cabo por un equipo de profesionales. Además, habla de que la atención a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, comenzará cuando se detecten.

En la LOCE (2002), se vuelve a encontrar en el Capítulo VII sobre la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, una sección dedicada exclusivamente al alumnado superdotado intelectualmente (sección 3ª, artículo 43). En esta sección, como novedad con respecto a las anteriores, se habla de identificar y evaluar de forma *temprana* sus necesidades. Además se considera ya la posibilidad de flexibilizar la duración de los niveles y etapas independientemente de la edad cronológica de los

niños. También presta atención a las familias a las que se les debe asesorar y dar información, y a los profesores que necesitan cursos que les formen específicamente para atender a estos alumnos.

En la LOE (2006), en el Título III sobre Equidad en la Educación, Capítulo I de Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en el artículo 71 sobre los principios, se establece que los alumnos con necesidades educativas específicas por *“dificultades específicas de aprendizaje, por altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”* (p.17179) necesitan una atención educativa diferente a la ordinaria para hacer posible el máximo desarrollo de sus capacidades. Además, vuelve a hacer hincapié en la identificación *temprana* de las necesidades educativas específicas. En este mismo sentido, en la sección 2ª de este mismo capítulo dedicado exclusivamente al alumnado con altas capacidades intelectuales, en el artículo 76, vuelve a insistir en que deben *“las Administraciones Educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades”* (LOE, 2006, p.17180).

Por último, la LOMCE (2013), como novedad con respecto a las leyes anteriores, contempla en su artículo 76 el enriquecimiento curricular para que los alumnos con altas capacidades intelectuales puedan desarrollar al máximo sus capacidades.

Como se puede ver, las leyes estatales de educación desde 1970 han contemplado la atención a estos alumnos, haciendo mayor hincapié conforme se avanza hacia la actualidad. Al estar el estado español dividido en comunidades, cada comunidad completa la ley educativa estatal con una ley educativa propia de su Comunidad Autónoma. Por ello, dado que nos encontramos en la Comunidad Foral de Navarra, es imprescindible que se compruebe qué dice la Ley de nuestra comunidad sobre los alumnos con altas capacidades para evidenciar si enriquece lo marcado por la Ley del estado. Así pues, nos vamos a basar en la Orden Foral 93/2008 por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de infantil, primaria y secundaria. Dado que la etapa que concierne a este estudio es la Educación Infantil, se va a ver qué dice concretamente sobre esta etapa y las altas capacidades.

La Orden Foral (93/2008) ya desde un principio dice que en la etapa de Educación Infantil *“se pondrá especial atención a la identificación y respuesta temprana a las necesidades, como medida preventiva y compensadora que contribuya al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de todos los niños y niñas”* (p.1). Así mismo, indica que *“el alumnado con altas capacidades intelectuales será identificado lo más tempranamente posible”* (Orden Foral, 93/2008, p.2).

Además, en la Orden Foral a la que se hace referencia, hay un capítulo dedicado exclusivamente a las altas capacidades (Capítulo IV). Ya al principio de dicho capítulo, en el artículo 16 (Orden Foral, 93/2008, p.14) se define a quién se considera un alumno con altas capacidades:

“Alumnado que presenta necesidades educativas por desajuste en los objetivos y contenidos del curso que le corresponde por edad cronológica debido a la alta capacidad intelectual o, a la adquisición temprana de algunos aprendizajes, contar con habilidades específicas o creatividad elevada en algunas áreas (artística, musical, matemática, verbal, etc.) unido, en su caso, a una gran motivación por el aprendizaje”.

Igualmente, este capítulo completa la Ley Educativa estatal de tal modo que indica que para valorar a un niño con alta capacidad se realizará una Evaluación Psicopedagógica. Asimismo, concreta los datos que deberán aparecer en dicha evaluación, así como quién la realizará (el orientador del centro con el asesoramiento del Módulo de Altas Capacidades del CREENA si hiciese falta). También detalla los apartados del informe que se hará a partir de la Evaluación Psicopedagógica, así como las posibles medidas ordinarias y extraordinarias que se pueden llevar a cabo con los niños con alta capacidad, y la forma de proceder en la recogida de información de las medidas y en su aplicación.

Por lo tanto, se justifica que la Orden Foral 93/2008, perteneciente a la Comunidad Foral de Navarra, sí completa a la Ley Educativa estatal en lo que a la detección y atención a los alumnos con altas capacidades se refiere.

1.3. Modelos explicativos de las altas capacidades intelectuales

A lo largo de los años, las investigaciones en torno a qué son las altas capacidades y cómo abordarlas han ido creciendo y se han ido desarrollando de tal forma que hoy en día se pueden agrupar todas las teorías en cuatro modelos diferenciados: (1) modelos basados en el rendimiento, (2) modelos basados en los componentes cognitivos, (3) modelos basados en las competencias socioculturales y (4) modelos basados en las capacidades. Para explicar estos cuatro modelos se van a comentar las teorías más representativas de cada uno de ellos.

1.3.1 Modelos basados en el rendimiento:

Las teorías que engloban este modelo consideran que el nivel de desarrollo de la inteligencia no es un criterio suficiente para saber si un niño tiene altas capacidades (EducaMadrid, 2014). Para explicar más detalladamente este modelo y poder entenderlo se presenta a continuación la teoría de Joseph Renzulli de los Tres anillos.

Joseph Renzulli considera que para ser superdotado no basta con una inteligencia superior a la media (entendiendo inteligencia como capacidad intelectual), sino que hay dos factores más que son igual de importantes. Estos factores son la creatividad y el compromiso con la tarea (motivación). Renzulli considera que sólo si se dan estos tres factores juntos, se puede hablar de alta capacidad o superdotación (EducaMadrid, 2014). Así pues, si un niño sólo mostrase un nivel alto en alguno de los tres factores de forma independiente, se estaría hablando de un niño talentoso, pero no de un niño con alta capacidad o superdotado.



Figura 2 - Modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli. Elaboración propia.

1.3.2 Modelos socioculturales:

Las teorías que componen este modelo consideran que la alta capacidad o superdotación viene determinada por la cultura y la sociedad del momento (EducaMadrid, 2014). Es decir, los cambios históricos y culturales son los que establecen lo que se considera, o no, alta capacidad. Se pueden considerar como representantes de este modelo a Tannenbaum y Mönks y sus teorías que se resumen a continuación.

Tannenbaum defiende que la superdotación se compone de cinco factores: *“capacidad general, aptitudes específicas excepcionales o capacidades especiales, factores no intelectuales como motivación y autoconcepto, contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes y el factor suerte”* (EducaMadrid, 2014, p.2). Tannenbaum revisa su teoría en 1997 y considera que los cinco factores deben interrelacionarse, porque la falta de uno de ellos no es compensada por los otros y, por tanto, se necesita un nivel mínimo de cada uno de los factores (EducaMadrid, 2014).

Mönks, por su parte, analiza la Teoría de los Tres anillos de Renzulli y la modifica añadiendo tres nuevos factores que son la familia, el colegio y los compañeros (EducaMadrid, 2014). Estos tres nuevos factores interactúan con los tres propuestos por Renzulli (inteligencia, creatividad y motivación) dando como resultado la superdotación o alta capacidad (en la imagen erróneamente denominado *talentoso*).



Figura 3 Modelo Multifactorial de Mönks. [Disponible en (12/05/2014):

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472008000100006]

1.3.3 Modelos cognitivos:

Estas teorías tienen como objetivo el *“identificar qué procesos y estrategias cognitivas se ponen en marcha a la hora de realizar tareas de nivel superior”* (EducaMadrid, 2014, p.2). Un autor que representa a este modelo es Sternberg con su Teoría Pentagonal Implícita formulada y su Teoría Triárquica.

Tal y como se indica en EducaMadrid (2014, p.3) Sternberg propone 5 criterios que debe poseer una persona superdotada:

- *“Criterio de excelencia: predominio superior en algún campo o conjunto de dimensiones en comparación con sus compañeros.*
- *Criterio de rareza: alto nivel de ejecución en algún aspecto excepcional o poco común con respecto a sus iguales.*
- *Criterio de productividad: capacidad superior en el trabajo de algún campo específico.*
- *Criterio de demostrabilidad: esta sobredotación tiene que poder demostrarse a través de pruebas válidas y fiables.*
- *Criterio de valor: además de manifestar un rendimiento superior, esa capacidad debe ser reconocida y valorada por los demás y por la sociedad.”*

A parte de estos criterios, hay dos factores más que Sternberg considera importantes y serían: (1) el proceso de la tarea (y no sólo el producto) y (2) el contexto donde se aplica (EducaMadrid, 2014).

Además, Sternberg formula la Teoría Triárquica mediante la cual explica lo qué es la superdotación para él. Así pues, en esta teoría defiende que la inteligencia funciona en relación al mundo interno del sujeto, a las experiencias que vive y a la relación con el mundo externo (Martín, 2004). Esto da como resultado tres tipos de inteligencia tal y como los describe Martín (2004):

- *Inteligencia analítica: denominada como subteoría componencial individual y es la encargada de reflejar la relación entre el sujeto y su mundo interno.*

- *Inteligencia creativa*: denominada como *subteoría experiencial*. “Es el aspecto experimental de la inteligencia y refleja cómo la persona conecta su mundo interno con la realidad externa” (Martín, 2004, p.31).
- *Inteligencia práctica*: denominada como *subteoría contextual*, y es la que refleja la relación de la persona con el mundo exterior y su interacción con el mismo.

1.3.4 Modelos basados en las capacidades o modelos psicométricos:

Las teorías que se engloban en este modelo siguen la línea de conseguir una metodología de diagnóstico y “consideran la capacidad intelectual como un potencial” (De Mirandés i Grabriola, 2001, p.4). Además, muchas de las teorías consideran que no sólo existe una capacidad intelectual, sino diversos talentos, habilidades, capacidades o inteligencias. Este último sería el caso de Howard Gardner y su teoría de las Inteligencias Múltiples.

Howard Gardner con su teoría de las Inteligencias Múltiples, defiende que no sólo existe una única inteligencia, sino que, existen 8 inteligencias (lingüística, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal, musical, naturalista, espacial y cinética-corporal), aunque las últimas investigaciones hablan de una novena, la existencial. Así, según el enfoque de Gardner, si una persona muestra un alto nivel de inteligencia en alguna de las inteligencias en particular, se estaría hablando de una persona talentosa, mientras que si muestra un alto nivel en todas las inteligencias en general, se hablaría de una persona con altas capacidades o superdotado (Ballester, 2004).

1.4. Aspectos diferenciales en el alumnado con altas capacidades intelectuales

Como ya se ha mencionado, los niños con altas capacidades, a pesar de tener todas o la mayoría de sus inteligencias desarrolladas por encima de la media, pueden sufrir dificultades asociadas a sus altas capacidades en tres ámbitos fundamentales: (1) ámbito emocional, (2) ámbito social y (3) ámbito escolar (Martín, 2004). No todos los niños con altas capacidades van a tener estos problemas, ni tampoco van a experimentar los tres, sino que como cada persona somos diferente y cada uno tenemos nuestra combinación de inteligencias y vivimos diferentes experiencias y en

diferentes circunstancias, habrá niños que puedan sufrirlos en mayor o menor medida y niños que no los sufran. Dado que es habitual que estos niños sufran dichos problemas, se deben tener en cuenta para poder prevenirlos, pues son necesidades educativas que hay que trabajarlas ya desde la escuela y lo más tempranamente posible. Es necesario aclarar que estas dificultades pueden derivarse o bien de una disincronía o bien del ambiente y las experiencias en las que el niño viva. Por ejemplo, cuando un niño tiene problemas de autoestima porque sus compañeros se ríen de él por preguntar, saber más, sacar buenas notas... no tiene un problema social y emocional producido tanto por una disincronía sino más bien por el entorno hostil en donde está viviendo el niño.

Así pues, las disincronías también pueden ser muy habituales en los niños con altas capacidades y se producen por *“un desarrollo diferente en su parte intelectual y en el área emocional”* (Martín, 2004, p. 80). Martín (2004, haciendo referencia a Terrasier, 1990) señala que se pueden dar 5 tipos de disincronías:

1. *Disincronía entre inteligencia y afectividad*: *“se da cuando existe un gran desnivel entre el desarrollo intelectual y el nivel afectivo del niño con altas capacidades”* (Martín, 2004, p.81). Como este mismo autor señala, puede derivar en ansiedad, inseguridad y miedo debido a que no puede expresar sus emociones y conocimientos en el entorno que le rodea o que no puede asimilar tanta información como capta.
2. *Disincronía entre inteligencia y psicomotricidad*: La diferencia de los niños con altas capacidades en el desarrollo motor son mínimas. *“Algunos estudios demuestran un nivel de desarrollo alto en sus primeras edades, pero no se mantiene posteriormente, al menos al mismo nivel de progreso de otras áreas intelectuales”* (Martín, 2004, p.176). De hecho, hay niños con altas capacidades cuya escritura es desordenada y lenta con respecto a su pensamiento. Esto puede derivar en problemas de escritura y ortografía (Martín, 2004).
3. *Disincronía entre diferentes sectores del desarrollo intelectual*: mediante la diferencia de resultados en los test que se aplican a niños con altas capacidades como *La Escala de Inteligencia Wechsler* para niños, se demuestra que pueden tener diferencias en el desarrollo de las inteligencias. Así, pueden obtener por

ejemplo un buen resultado en el subtest de analogías que consiste en encontrar relaciones, pero malo en el subtest de información (Martín, 2004).

4. *Disincronía social con sus compañeros*: es posible que un niño con altas capacidades no se encuentre cómodo con sus iguales debido a que *“él puede tener intereses más intelectuales o necesidades diferentes”* (Martín, 2004, p.81). Por ello, suelen preferir estar con adultos o niños más mayores que él con los que pueda tener intereses comunes.
5. *Disincronía escolar entre las necesidades del niño y las respuestas educativas de la escuela*: si el niño no encuentra en la escuela un clima acorde con sus necesidades, puede aburrirse, encerrarse en sí mismo e incluso llegar al fracaso escolar (Martín, 2004)

Como se ha dicho anteriormente, las diferentes disincronía junto con las experiencias y circunstancias que vive el niño con altas capacidades, pueden ocasionar problemas en el ámbito emocional, social y/o escolar. Dada la importancia de entender estos problemas para poder actuar sobre ellos, se comentan a continuación:

1.4.1.Ámbito emocional

En el ámbito emocional se pueden encontrar problemas de ansiedad, frustración, soledad, inseguridad personal... que llevan al niño con altas capacidades a situaciones de aislamiento, infelicidad y a sentimientos de incompreensión por parte del resto y de no sentirse querido. De hecho, en los niños con altas capacidades se observa que *“pasan de ser niños extrovertidos a adolescentes introvertidos”* (Martín, 2004, p.88, citando a Benito Y., 1996). Además, en el ámbito emocional, es necesario mencionar el sentido del humor de los niños con altas capacidades. Estos niños pueden tener un sentido del humor que sus compañeros no entienden. Unido a esto y tal y como señala Martín (2004, p.85), los niños con altas capacidades *“por su gran capacidad de captar información del ambiente que les rodea, captan lo absurdo de muchas situaciones y lo ponen de manifiesto con espontaneidad”*. Todo ello, al no ser entendido en muchos casos por sus iguales, provoca rechazo y hace que el niño con altas capacidades se inhiba. Un ejemplo de ello se puede encontrar en el testimonio de Elisa (Mora y Cañadas, 2006).

Todo esto puede desembocar en una baja autoestima porque si un niño siente indiferencia a su alrededor y que no valoran sus talentos y altas capacidades, puede sentir frustración e inseguridad personal (Martín, 2004).

1.4.2.Ámbito social

En este ámbito se abordan principalmente las relaciones sociales que tiene el niño con altas capacidades con sus iguales. Debido a sus altas capacidades, pueden tener intereses diferentes al resto de niños de su misma edad. De hecho, ya hacia los 3 o 4 años comienzan a hacer preguntas propias de edades mayores sobre la muerte, Dios, el universo... (Martín, 2004). Esto hace que prefieran estar rodeados de personas adultas o niños mayores que ellos. Sin embargo, muchas veces ante estas preguntas los adultos contestan con evasivas por lo que el niño comienza a dejar de comunicarse con ellos y se vuelve más introvertido (Martín, 2004).

Con respecto a sus iguales, se puede dar el caso de que gracias al *efecto Pigmalión*, el niño con alta capacidad limite su nivel de trabajo a propósito y se esfuerce *“en dar una impresión de tener menor capacidad que la que tiene”* (Martín, 2004, p.109). El objetivo principal de esto es hacer amigos y ser aceptado por ellos. Unido a este deseo de aceptación, realizan payasadas para provocar risa y ser el centro de atención, imitan las conductas de sus compañeros sin mostrarse tal y como son ellos, cometen errores a propósito y esconden sus altas capacidades cuando tienen que competir con sus compañeros (Martín, 2004). Todas estas conductas pueden acabar provocando el fracaso escolar del niño y una frustración personal.

Es habitual que los niños con altas capacidades tengan amigos de su misma edad pero con un desarrollo mental menor que el suyo y con quienes puede compartir juegos, y amigos mayores con su mismo desarrollo mental con los que poder hablar de los temas que le interesan. Además, Martín (2004) señala que es bueno que el niño con alta capacidad *“tenga la oportunidad de relacionarse con otros niños superdotados como él, lo cual facilitará asumirse mejor a sí mismo”* (Martín, 2004, p.110).

1.4.3.Ámbito escolar

Es un hecho que en España muchos niños con altas capacidades acaban siendo fracasos escolares. De hecho, se estima que *“el 70% de los alumnos superdotados*

tienen bajo rendimiento escolar, y entre un 35 y un 50% han fracasado escolarmente” (Comes *et al*, 2012, p. 130). Estos resultados pueden tener su origen en el mismo aula del colegio, ya que al niño se le presentan actividades repetitivas, aburridas y sin espacio para la creatividad. El niño con altas capacidades no estudia para aprobar sino que estudia para *“saber, comprender, dominar, crear y proyectar”* (Martín, 2004, p.126). Sin embargo, con las prácticas docentes actuales y el Sistema Educativo español, se está acostumbrando y *“obligando”* al niño con altas capacidades a trabajar por debajo de su capacidad.

Esto, aparte de que conlleva problemas emocionales, acaba derivando en que el niño vea el colegio como un castigo (Ramírez, 2014), no tenga motivación, deje de hacer los deberes porque se aburre, no atiende en clase... tal y como se comprueba en el testimonio de Ena (Mora y Cañadas, 2006). Al final, el niño con altas capacidades acaba teniendo un rendimiento escolar mediocre o directamente acaba siendo un fracaso escolar con las consecuencias que ello tendrá en su futuro, su felicidad y su estabilidad emocional.

En resumen, tras ver la problemática asociada a las altas capacidades, se puede deducir que las áreas emocional, social y escolar se interrelacionan y retroalimentan. Por ello, es importante detectar las necesidades de los niños con altas capacidades y, así, poder prevenir, compensar y solucionar los problemas. Esto no quiere decir que todos los niños con altas capacidades vayan a sufrir estos problemas. De hecho, hay niños con altas capacidades con muy buenas relaciones sociales, que son muy buenos deportistas, emocionalmente estables, con un buen rendimiento en la escuela... todo depende de las orientaciones y respuesta educativa que reciba el niño, de la combinación de sus inteligencias y del ambiente que le rodea.

2. LA DETECCIÓN TEMPRANA Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Para poder determinar cuál es la mejor respuesta educativa que se puede llevar a cabo con un alumno con altas capacidades es necesario conocer las características y necesidades de dicho alumno. Por eso, antes de poder intervenir, es necesario realizar

un diagnóstico que será recogido en el informe de la Evaluación Psicopedagógica en el que, como se verá en este apartado, se recoge toda la información relevante con respecto al alumno en cuestión. Sin embargo, antes de realizar la Evaluación Psicopedagógica es necesario detectar e identificar a los posibles alumnos con altas capacidades. En este apartado se tratará de explicar todo este proceso desde la detección e identificación hasta la intervención educativa.

2.1. Relevancia de la detección del alumnado con altas capacidades: la detección temprana

La detección o no detección de los niños con altas capacidades es uno de los aspectos más controvertidos en el tema principal que se estudia en este trabajo: las altas capacidades. Así pues, existen dos posturas totalmente contrarias:

1. Los investigadores que están en contra de detectar a los niños con altas capacidades defienden que la detección lleva a la etiquetación del niño y que esta etiquetación puede ser falsa debido a los “falsos positivos”, es decir, niños que se diagnostican como altas capacidades y pasado un tiempo se sitúan al nivel del resto de sus compañeros porque no son en realidad niños con altas capacidades sino niños precoces. Unido a ello, se encuentra el abuso y mal uso de los test así como la confusión diagnóstica existente. Por último, consideran que no hace falta un diagnóstico porque si el entorno educativo es lo suficientemente diverso y rico, se pueden dar respuestas a sus necesidades (Aretxaga, 2013).
2. Los defensores de diagnosticar las altas capacidades abogan que la detección es necesaria para poder conocer las características de este alumnado y establecer las medidas oportunas para poder atender a las necesidades de estos niños. Además, está demostrado que el índice de fracaso escolar entre los niños con alta capacidad es alto y que en muchos de esos casos, se ha sabido que la persona tiene una alta capacidad a raíz de estudios sobre el fracaso escolar, por lo que defienden que el diagnóstico es necesario para que puedan recibir una adecuada respuesta educativa. Por último, destacan que hay niños que no manifiestan que tienen altas capacidades y, por tanto, no son atendidos

adecuadamente por el desconocimiento de su necesidad educativa especial, algo que se solventaría con la realización de un proceso de detección y posterior diagnóstico, en los casos en los que corresponda (Martín y González, 2000).

En este trabajo se considera que la detección y el diagnóstico de los niños con alta capacidad son imprescindibles para que estos niños puedan estar bien atendidos. No hay que olvidar que no por ser más inteligentes no tienen problemas. De hecho, en apartados anteriores se ha visto que estos niños pueden tener problemas asociados a sus altas capacidades. Esto hace que los niños requieran ser atendidos en sus necesidades para solventar y prevenir problemas presentes y futuros y para así garantizar el derecho de todos los niños a una educación que les posibilite su máximo desarrollo tal y como establece la LOE (2006). Además, si no se diagnostica a los niños con altas capacidades, no tendrán la oportunidad de recibir las medidas ordinarias y/o extraordinarias que necesiten en cada caso, porque sin un diagnóstico no puede haber una intervención a estos niveles.

En este estudio se considera que no basta con ofrecer un entorno rico y diverso, lo cual es muy importante sobre todo para los niños con altas capacidades, sino que hace falta un diagnóstico que indique si es un niño con altas capacidades, con talento... y cuáles son sus necesidades, sus inteligencias desarrolladas y subdesarrolladas... para poder atenderle de la mejor manera posible. Sin el diagnóstico, aunque el ambiente fuese rico y diverso, es posible que no se atiendan a aspectos que con el diagnóstico sí se haría. Por ejemplo, si se tiene un niño con altas capacidades en clase pero que no está diagnosticado, por muy rico y diverso que sea el entorno, si los compañeros se burlan de él por saber más y el niño decide utilizar menos sus capacidades para ser aceptado, puede que se pase por alto ese hecho porque se considere que con el entorno rico y variado todo niño estará bien atendido, sea alta capacidad o no. Sin embargo, si este mismo niño está diagnosticado se puede trabajar con sus compañeros y con él mismo para que se le acepte tal y como es y se le incluya en el grupo-aula. Y si, además, el niño está en un entorno rico y variado, como se verá en el apartado dedicado al enriquecimiento y las Inteligencias Múltiples, tanto este niño como el resto de sus compañeros estarán bien atendidos y el docente sabrá en qué aspectos hacer más

hincapié o estar más atento porque gracias al diagnóstico conoce mejor a sus alumnos. Lo cual no quiere decir etiquetar al alumno y formarse unas expectativas sobre él, sino conocerle y conocer sus necesidades, sus puntos fuertes, su estilo de aprendizaje, características personales y emocionales... para poder proporcionarle una educación que le permita desarrollarse lo máximo posible.

Pero en este trabajo no sólo se defiende que es necesaria la detección, sino que se considera necesaria la detección temprana del alumnado con altas capacidades, es decir, la detección en la etapa de Educación Infantil. Hay investigadores que consideran que la detección sólo puede llevarse a cabo a partir de la adolescencia y la etapa adulta, cuando finaliza la maduración cognitiva (Martín y González, 2000). Defienden esta postura porque interpretan que el diagnosticar a un niño con altas capacidades a una edad previa a la adolescencia o a la edad adulta, puede suponer que el niño no sea altas capacidades, sino que haya sido un alumnado precoz. Sin embargo, desde la postura de este trabajo se considera que si en un momento dado un niño es diagnosticado como altas capacidades, alumnado precoz o talento, es porque en ese momento tiene unas necesidades educativas que hay que atender. Tal y como dicen Martín y González (2000, p.27):

“no se justifica la acción educativa por ser intelectualmente excepcionales (cosa que no sabremos hasta bastante más adelante, probablemente cuando ya hayan abandonado el Sistema Educativo) sino porque, quizás, lo acaben siendo, y en todo caso, porque están demostrando en la actualidad necesidades educativas especiales”.

Por tanto, la detección de niños con altas capacidades desde edades tempranas supone asumir que ese niño pueda ser un “falso positivo” y que realmente sea un alumno precoz y no un niño con altas capacidades. Pero si no se detecta de forma temprana, puede que el niño con altas capacidades que realmente lo es, no reciba la atención educativa adecuada y, por tanto, se corre el riesgo de que pueda tener dificultades como las vistas anteriormente, que obstaculicen un desarrollo adecuado en todos los aspectos de su vida.

La realidad es que *“cuanto antes se pueda realizar esta identificación, antes se podrá dar respuesta a las necesidades del niño”* (Gómez, Royo y Serrano, 2009, p.225). De

hecho, la detección temprana de las altas capacidades es necesaria tal y como dice Martín (2004) *“para ofrecer un entorno más adecuado a sus necesidades, para respetar el derecho a la diversidad y para la igualdad de oportunidades”* (p.49). Además, como se verá en el siguiente apartado sobre el proceso de detección, hay herramientas y recursos suficientes para poder realizar una detección temprana del alumnado con altas capacidades en la etapa de la Educación Infantil.

2.2. El proceso de detección de las altas capacidades intelectuales en Educación

Infantil

Tras argumentar la importancia y la necesidad de la detección temprana, se debe abordar el proceso de detección en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se presenta en este apartado el proceso de detección en general y se concreta en la etapa de Educación Infantil mediante la utilización de cuestionarios y test específicos para esta etapa. Hay que tener en cuenta que, en base a esta primera identificación, se hará una Evaluación Psicopedagógica al alumnado que de señales de poder tener altas capacidades, en cuyo caso, el objetivo será realizar un examen más individualizado de las características y necesidades del niño para determinar si el niño tiene altas capacidades o si era un “falso positivo”. Es por ello que no debe considerarse el resultado del proceso de detección como definitivo, pues sólo muestra *“qué alumnos dan indicios de poseer alta capacidad”* (Martínez y Ollo, 2009, p.10).

Además, debido a que existe la posibilidad de error por diversas causas tanto en esta fase de detección e identificación, como en la fase de diagnóstico del alumnado con altas capacidades, se deberá establecer un procedimiento que permita que aquellos alumnos que no se seleccionaron como altas capacidades, siéndolo, puedan ser evaluados y puedan beneficiarse de los programas establecidos para ellos, así como para que aquellos alumnos que se diagnosticaron como altas capacidades, sin serlo, puedan ser re-evaluados y salgan de los programas establecidos que ya no requieren (Martín y González, 2000). Así, es importante realizar un seguimiento de este alumnado para poder adecuarse a las necesidades educativas que presente y para poder evitar los máximos errores posibles, pues sobre todo a edades tempranas como la Educación Infantil, no se puede dar un diagnóstico definitivo. De hecho, recordemos

que hasta que no finalice la maduración cognitiva de cada persona no se podrá saber con toda seguridad si es alta capacidad o no (Martín y González, 2000). Pero, por todo lo dicho en apartados anteriores, es necesaria la detección antes de ese momento para poder dar respuesta a las necesidades que presente o pueda presentar el alumno.

Aclarados estos aspectos, se pasa a explicar el proceso de identificación y detección del alumnado con altas capacidades. Para comenzar, es necesario mencionar que hay investigadores que proponen la identificación de este alumnado mediante un rastreo o criba realizada al conjunto de la clase y así evitar *“la no-identificación de los alumnos potenciales superdotados”* (Martín y González, 2000, p.38). Ya no basta con realizar un test de inteligencia a toda la clase y clasificarlos según el CI que obtenga cada uno de ellos. Los criterios por los que se debe regir dicho procedimiento son, según Martínez y Ollo (2009):

- *Amplitud*: como se va a realizar la detección en todo el grupo aula, ciclo o en todo un centro, es necesario que las pruebas que se vayan a llevar a cabo sean colectivas y evaluaciones grupales. Las pruebas individuales en este caso se llevarán a cabo con los niños que hayan sido identificados como posibles altas capacidades para su posterior diagnóstico.
- *Rapidez*: no debe ser muy extenso en el tiempo el procedimiento de detección. Además, *“en un solo acto evaluador deberemos obtener datos sobre cada alumno del grupo seleccionado”* (Martínez y Ollo, 2009, p. 12).
- *Economía*: *“la aplicación del proceso diseñado debe requerir poco esfuerzo y recursos”* (Martínez y Ollo, 2009, p.12).
- *Eficacia*: los datos que se recojan del procedimiento *“deben servir para adoptar decisiones de selección de cara a la evaluación psicopedagógica”* (Martínez y Ollo, 2009, p. 12).

Sin embargo, también puede darse el caso de que no se realice esta *criba* o de que aun habiéndola realizado, se tenga un niño con altas capacidades sin identificar. Los agentes que podrán darse cuenta de que ese niño es un posible niño con altas capacidades es la familia y el profesorado principalmente. Por ello, la colaboración entre todos los agentes es imprescindible para poder identificar a estos niños. De hecho, la familia puede aportar datos muy importantes para la evaluación del niño y,

además, su colaboración es necesaria para poder dar una respuesta adecuada a sus necesidades, porque no hay que olvidar que ellos son quienes mejor conocen al niño.

Cuando se tienen indicios de que un niño puede tener altas capacidades o cuando se quiere hacer una criba en la clase para poder identificar a los niños con posibles altas capacidades, existen diversos instrumentos que se pueden utilizar en la etapa de Educación Infantil. La elección de los instrumentos tiene que hacerse bajo la premisa de que ninguno de ellos va a ofrecer un diagnóstico definitivo por sí solo, *“sino que debemos integrarlos como fuentes de información complementarias”* (Comes et al, 2008, p.106). En el ANEXO I se expone una tabla con diferentes instrumentos y cuestionarios estandarizados que se pueden utilizar para la detección de alumnado con altas capacidades en Educación Infantil y que involucran a los principales agentes que pueden aportar información sobre el alumnado, es decir, los profesores, las familias y el propio alumnado. También puede ser de gran utilidad el uso de alguno de los test estandarizados que miden la inteligencia general y las aptitudes específicas, presentados en el ANEXO II, para realizar la detección de alumnado con altas capacidades. Bajo nuestro punto de vista, la mejor opción es el uso combinado de test estandarizados y de cuestionarios, ya que los test aportan datos objetivos y los cuestionarios pueden valorar aspectos que no incluyen los test pero también es posible que tengan algo de subjetividad, por lo que la combinación de ambos proporciona una visión más real de cada niño.

Se ha visto que en los cuestionarios participan la familia, el profesorado y el alumnado. Estos tres agentes tienen un importante papel dentro de la detección. Además, también puede intervenir el alumno en su propio proceso de detección y otros agentes externos. Estos agentes aportan datos relevantes en el proceso de identificación y detección del alumnado con altas capacidades por diferentes motivos tal y como indica Aretxaga (2013):

- *La familia:* son los que mejor conocen las características de sus hijos y pueden aportar datos de interés que en la escuela no es tan fácil apreciar, como los intereses del niño, datos sobre su desarrollo durante los primeros años de vida...

- *El profesorado*: es testigo del comportamiento y las producciones de cada niño y tiene la posibilidad de compararlo con el resto del grupo clase. Todo ello, le dará orientaciones para poder ver si alguno de los niños puede ser alta capacidad.
- *Los iguales, los compañeros*: ellos pueden proporcionar información que a los adultos les puede pasar desapercibida como por ejemplo, las habilidades de sus compañeros.
- *El alumno*: dependiendo de la edad podrá aportar información valiosa mediante autobiografías, descripciones de uno mismo...
- *Agentes externos*: puede darse el caso de que la familia aporte la valoración de otros profesionales externos a la administración educativa. Estos agentes se tendrán que tener en cuenta porque pueden aportar información sobre el alumno útil y puede ser de gran ayuda trabajar en colaboración con ellos.

Una vez recabada toda la información proveniente de los diferentes test realizados al alumnado y de los cuestionarios cumplimentados por los diferentes agentes, se determina cuáles son los niños que pueden tener altas capacidades y se les registra *“como alumnos con probables altas capacidades y pendientes de evaluación psicopedagógica”* (Martínez y Ollo, 2009, p.18).

2.3. La Evaluación Psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales

Una vez identificados los posibles niños con altas capacidades, se pasa a hacer un estudio individualizado y exhaustivo de ellos para poder discriminar los “falsos positivos” de los alumnos con altas capacidades (Martínez y Ollo, 2009). El resultado de esta exploración, junto con la respuesta educativa que se llevará a cabo, quedará recogido en el informe de la evaluación psicopedagógica. Por tanto, la evaluación psicopedagógica se entiende *“como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje”* (Comes et al, 2008, p.105). Su objetivo es *“detectar las necesidades educativas del alumnado, sus puntos fuertes y sus debilidades e identificar todas las barreras al aprendizaje y a la participación”* (Aretxaga, 2013, p.35). A partir

de ahí, se podrá establecer cuál será la respuesta educativa más beneficiosa para el alumno, la cual también quedará recogida en el informe mencionado anteriormente.

La evaluación psicopedagógica se puede realizar en cualquier momento de la escolarización de los alumnos, pero *“tendrá prioridad al inicio de la misma o cuando se detecten necesidades educativas especiales en éstos”* (Comes et al, 2008, p.106) principalmente por la necesidad de una detección temprana para poder dar una respuesta educativa lo antes posible. Sin embargo, para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica se deberá contar con la conformidad del padre, la madre o del representante legal del alumno tal y como se indica en la Orden Foral (93/2008). Además, establece que *“la evaluación psicopedagógica será realizada por el orientador u orientadora del centro pudiendo solicitar el asesoramiento del Módulo de Altas Capacidades del CREENA”* (Orden Foral, 93/2008, p.15).

La evaluación psicopedagógica *“debe ser lo más completa posible, para ello, además de las condiciones personales del niño, se estudiará su contexto escolar, familiar y social”* (Comes et al, 2008, p. 115). Para poder recopilar toda la información necesaria para la realización de dicha evaluación, es necesario utilizar instrumentos variados y que se complementen. De hecho, al igual que pasa en el proceso de detección del alumnado con altas capacidades, ningún instrumento va a proporcionar un diagnóstico definitivo, sino que será la combinación de diversos instrumentos los que proporcionen el diagnóstico (Comes et al, 2008). Además, a pesar de que la evaluación psicopedagógica la lleve a cabo el orientador, debe contar con la ayuda de los tutores y profesores del alumno, pues es una acción interdisciplinar (Comes et al, 2008).

Martínez y Ollo (2009) proponen que la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales se divida en tres fases, cada una de ellas con unos objetivos, instrumentos y ámbitos a evaluar. Queda todo ello recogido en la siguiente tabla basada en el documento de Martínez y Ollo (2009) y orientada a la etapa de Educación Infantil, pues sólo se recogen los instrumentos aplicables a dicha etapa educativa:

Tabla 1. Fases de la Evaluación Psicopedagógica. Elaboración propia

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA			
FASES	OBJETIVOS	ÁMBITOS A EVALUAR	INSTRUMENTOS
1ª EVALUACIÓN DEL ALUMNO	Determinar las aptitudes, habilidades, competencias, destrezas, rendimientos, producciones... del alumno/a	A- Cognitivo-intelectual B-Académico-curricular C-Creatividad y pensamiento divergente D-Socio-afectivo y emocional	-Ámbito cognitivo intelectual: ANEXO III -Ámbito académico curricular: ANEXO IV -Creatividad y divergencia: ANEXO V -Ámbito socio-afectivo y emocional: ANEXO VI
2ª EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	Determinar las condiciones, exigencias y posibilidades del entorno escolar, familiar y social.	E- Contexto escolar F-Contexto social G-Contexto familiar	ANEXO VII
3ª CONCRECIÓN DE NECESIDADES	Determinar y concretas las necesidades educativas del alumno		INFORME PSICOPEDAGÓGICO: ANEXO VIII

Como se puede ver, en la tabla aparece el informe psicopedagógico. Este informe debe recoger todos los datos de la evaluación psicopedagógica haciendo una síntesis de las características de las altas capacidades del alumno, así como de las necesidades educativas derivadas de ellas y la respuesta educativa que se va a llevar a cabo para abordarlas Orden Foral (93/2008). Con este informe finaliza la evaluación psicopedagógica, pero se deberá hacer un seguimiento y una evaluación periódica del alumno para asegurarse de que las medidas tomadas son las adecuadas y por si se precisa una nueva evaluación psicopedagógica de este alumno (Barrera *et al*, 2008).

2.4. Aspectos básicos de la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales

Una vez que un niño es diagnosticado como alta capacidad, llega el momento de la intervención educativa para compensar las dificultades que el niño tenga debido a sus necesidades educativas especiales. Tal y como indica la Orden Foral (93/2008), los

niños con altas capacidades deben estar escolarizados en un centro ordinario que deberá tomar las medidas educativas necesarias para atender a este alumnado, contemplándolas en su Plan de Atención a la Diversidad. Las medidas que se podrán llevar a cabo se dividen en dos grupos:

- *Medidas ordinarias*: son aquellas en “*las que no se modifican los contenidos preceptivos del currículo*” (Orden Foral, 93/2008, p.5).
- *Medidas extraordinarias*: son aquellas en las que se “*modifican los elementos de acceso y/o preceptivos del currículo*” (Orden Foral, 93/2008, p.5). Sólo se llevarán a cabo si las medidas ordinarias no han funcionado.

Dentro de las medidas ordinarias se encuentran la acción tutorial, la opcionalidad, los agrupamientos, el enriquecimiento o las adaptaciones curriculares individualizadas de ampliación y/o profundización.

Como medida extraordinaria para atender al alumnado con altas capacidades está la flexibilización (o aceleración) de cursos o etapas.

En este estudio se va a dedicar especial atención a la aceleración, a los agrupamientos y al enriquecimiento por ser quizá las medidas más usadas, exigidas y criticadas. Además, dentro de las medidas ordinarias y extraordinarias, son las tres que tienen más relación con la Educación Infantil, pues otras como la opcionalidad son más habituales y posibles en Educación Primaria y Secundaria por la simple organización del currículo y del curso en asignaturas delimitadas, mientras que en Educación Infantil se organizan mediante áreas interdisciplinares.

Aceleración

La aceleración se puede definir como “*las diferentes estrategias utilizadas para que los alumnos con altas capacidades avancen por el sistema educativo de forma flexible*” (Martín 2004, p.340). Esto implica que los niños con altas capacidades puedan saltarse algún curso y terminar antes que sus iguales la etapa escolar (Martín, 2004). Dentro de la aceleración se encuentran dos tipos de aceleración diferentes tal y como indica Aretxaga (2013):

1. *Anticipación del inicio de la escolaridad obligatoria*: se da cuando se valora, mediante una evaluación psicopedagógica, que el niño de Educación Infantil ya

ha adquirido los objetivos del ciclo en el que está escolarizado y se considera que con la aceleración al primer curso de Educación Primaria, no se perjudica a su desarrollo emocional y social.

2. *Reducción del tiempo de escolarización*: tanto en infantil como en primaria y secundaria. Este tipo de aceleración supone adelantar un curso al niño con altas capacidades, previa evaluación psicopedagógica que atestigüe que tiene los objetivos de su curso o ciclo adquiridos y siempre y cuando no se perjudique el desarrollo emocional y social del alumno con altas capacidades.

Aunque a priori la aceleración puede parecer la mejor medida para intervenir con los niños con altas capacidades -y lo es en algunos casos- hay quienes están en contra de su aplicación. Así, estos apelan a que la aceleración *“no tiene en cuenta los problemas emocionales y sociales”* de los niños (Martín, 2004, p.349). Mientras que los que están a favor de esta medida se apoyan en que *“si los alumnos superdotados no se encuentran estimulados intelectualmente, se puede inhibir su desarrollo intelectual, emocional y social”* (Martín, 2004, p.349).

Lo cierto es que la aceleración es una medida extraordinaria que sólo puede aplicarse cuando las medidas ordinarias hayan fracasado. Además, el perfil de niño que puede verse beneficiado de esta medida es el niño con altas capacidades y estable emocional y socialmente. Sin embargo, esta medida puede ser muy perjudicial para el niño con altas capacidades pero con un desarrollo emocional y social inmaduro (Martín, 2004).

Agrupamientos

Esta medida se organiza para reunir a los niños con altas capacidades y poderles ofrecer *“programas educativos adecuados a su nivel”* (Martín, 2004, p.360). Se pueden diferenciar tres modalidades diferentes de agrupamiento tal y como indica Martín (2004):

1. *Centros escolares especiales para alumnos superdotados*: aunque actualmente no se contempla en la legislatura española esta opción porque la escolarización de los niños sería en centros de educación especial y no en un centro ordinario, este tipo de agrupamiento reuniría a los niños con altas capacidades en un mismo centro con profesorado formado en la atención a sus altas capacidades.

2. *Aula especial dentro del centro ordinario*: En este aula “se imparte un currículo pensado para estudiantes de alta capacidad” (Martín, 2004, p.364).
3. *Programas específicos extraescolares para niños con altas capacidades*: este tipo de agrupamiento se plantea fuera del centro y del horario escolar, por ejemplo, en asociaciones u otras instituciones que organicen actividades de ocio, extraescolares...

Esta medida de intervención para los niños con altas capacidades es muy controvertida y hay quienes están a favor y quienes están en contra de la misma. Algunos de los argumentos de los investigadores que están a favor son que al agrupar a los niños con altas capacidades, se les puede estimular de forma más especializada. Además, los profesores estarán mejor formados para atenderles pues únicamente se centran en ellos, y los niños podrán relacionarse con otros con características e intereses similares, por lo que se sentirán comprendidos, aunque esto no quita que también se relacionen con otros niños que no tengan altas capacidades (Martín, 2004). Sin embargo, los investigadores que están en contra de esta medida defienden que el agrupamiento es una estrategia disgregadora, que puede llevar al elitismo y a que los niños con altas capacidades se creen superiores al resto. Unido a esto, afirman que si se agrupa a los niños con altas capacidades durante su etapa escolar, después podrán tener problemas para relacionarse con los demás, pues no habrán superado el proceso de socialización (Martín, 2004).

Enriquecimiento

Esta medida trata de “personalizar la enseñanza adaptando el programa a las características de cada alumno” (Aretxaga, 2013, p.54). Por tanto el objetivo del enriquecimiento es “proporcionar aprendizajes más ricos y variados que los que habitualmente se realizan en el aula ordinaria” (Martín, 2004, p.380). Esto se consigue proponiendo una amplia variedad de actividades para profundizar, investigar y/o ampliar el currículo, con la orientación del tutor o el profesor y en el aula ordinaria que le corresponde al niño según su edad cronológica, es decir, comparte aula con sus iguales. Así, el enriquecimiento puede orientarse al contenido, al proceso y/o al producto tal y como señala Martín (2004):

1. *Enriquecimiento orientado al contenido*: consiste en desarrollar con mayor extensión y profundidad una o más áreas del currículo.
2. *Enriquecimiento orientado al proceso*: radica en el desarrollo de las habilidades de pensamiento de alto nivel como la técnica de resolución de problemas o las habilidades de pensamiento divergente, entre otros.
3. *Enriquecimiento orientado al producto*: tiene como finalidad el posibilitar la elaboración de “proyectos y trabajos que les resulten significativos y que tengan interés para ellos” (Martín, 2004, p.387).

El enriquecimiento, al llevarse a cabo en el aula ordinaria con compañeros de su misma edad cronológica, no tiene el inconveniente de la aceleración de poder conllevar problemas emocionales y sociales. Además, a diferencia de en el agrupamiento, con el enriquecimiento el niño con altas capacidades se relaciona con niños del aula ordinaria y de su misma edad, lo que no quita que fuera del horario escolar pueda realizar actividades con otros niños superdotados o incluso con niños mayores. Por tanto, en este estudio se considera que puede ser una de las medidas más beneficiosas para los niños con altas capacidades como se comprobará más adelante en el apartado donde se expondrán los beneficios de esta medida, junto con las Inteligencias Múltiples, para la atención de las altas capacidades, especialmente en la Educación Infantil.

3. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES COMO MODELO EXPLICATIVO DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Hasta ahora el estudio se ha centrado en el concepto de las altas capacidades y su detección y diagnóstico tempranos. Durante todo el trabajo han ido apareciendo pequeños matices sustentados en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, que han aportado una visión clarificadora de lo que se pretende transmitir en este trabajo con respecto a las altas capacidades y la detección e intervención en el aula. En este estudio se considera que el enfoque que mejor define el concepto de las altas capacidades (y de los términos similares) es las Inteligencias Múltiples, y para acabar de entender bien estas aportaciones de las que hablamos y dar sentido al trabajo hay que abordar la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Este enfoque, recordemos, que defiende que un niño con altas capacidades es aquel que tiene un rendimiento superior en todas o la mayoría de las inteligencias. Para entender esta afirmación y las implicaciones que conlleva a la hora de intervenir con este tipo de alumnado, es necesario conocer la Teoría de las Inteligencias Múltiples y, por ello, se expone a continuación.

3.1. La Teoría de las Inteligencias Múltiples

Howard Gardner, con su Teoría de las Inteligencias Múltiples, considera que la inteligencia es la *“capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural”* (Gardner, 2005, p.27). Así mismo, defiende que no hay una única inteligencia, sino que el ser humano posee un conjunto de inteligencias totalmente independientes entre sí y cada una compleja en sí misma (Ballester, 2004). Sin embargo, a pesar de que las inteligencias definidas por Gardner son independientes entre sí, no las usamos de manera aislada, sino que cada persona tiene una combinación diferente de sus inteligencias que le hacen ser diferente al resto de personas. De hecho, todos poseemos capacidades de todas las inteligencias definidas por Gardner y, la mayoría de nosotros, tenemos algunas de estas inteligencias muy desarrolladas, un desarrollo modesto en otras y, en las demás, nos encontramos subdesarrollados. Es necesario decir que también hay quienes tienen un rendimiento alto en todas o la mayoría de las inteligencias, que serían las personas con altas capacidades, y quienes tienen un rendimiento muy bajo en todas las inteligencias en general, que serían por ejemplo las personas con discapacidades del desarrollo (Armstrong, 2006).

Gardner ha propuesto, hasta el momento, 8 inteligencias (lingüística, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal, musical, espacial, cinético-corporal y naturalista). Aunque los últimos estudios añaden una posible novena inteligencia que sería la existencial, en este estudio se van a considerar sólo las ocho nombradas anteriormente que son las que actualmente forman la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Sin embargo, no se debe perder de vista la novena inteligencia porque puede entrar a formar parte de la lista de Inteligencias Múltiples. De hecho, el autor de esta lista de inteligencias defiende que puede ser modificada bien sea añadiendo

nuevas inteligencias o bien suprimiendo alguna añadida previamente. Pero para que una inteligencia se considere como tal y no se quede en una habilidad, talento o aptitud, debe superar unos criterios (Armstrong, 2006):

1. *Aislamiento potencial por daño cerebral*: Gardner, debido a su trabajo con personas con lesiones cerebrales producidas por accidentes o enfermedades, se dio cuenta de que *“en varios casos, las lesiones cerebrales parecían haber perjudicado a una inteligencia concreta, mientras las demás parecían intactas”* (Armstrong, 2006, p.20). Por ejemplo, si una persona tiene una lesión en el área de Broca, tendrá perjudicada la inteligencia lingüística (problemas para hablar, leer y escribir), pero seguirá bailando (inteligencia cinético-corporal), haciendo cálculos (inteligencia lógico-matemática), reflexionando sobre sí mismo (inteligencia intrapersonal)... Así pues, poseemos *“ocho sistemas cerebrales relativamente autónomos”* (Armstrong, 2006, p.21)
2. *Existencia de genios, prodigios y otros individuos excepcionales*: está comprobado que hay genios de las ocho inteligencias que conforman la Teoría de las Inteligencias Múltiples actualmente. Estas personas, poseen un rendimiento muy alto en inteligencias concretas. Algunos ejemplos serían: en inteligencia lingüística, Shakespeare; en inteligencia musical, Mozart; en inteligencia espacial, Leonardo Da Vinci o en inteligencia corporal-cinestésica, Vaslav Nijinsky.
3. *Historia de desarrollo distintiva y conjunto definible de habilidades*: Gardner defiende que cada inteligencia *“posee su propia trayectoria de desarrollo, es decir, tiene su propio momento de aparición en la primera infancia, su momento álgido a lo largo de la vida y su patrón de declive (ya sea rápido o gradual) a medida que nos hacemos mayores”* (Armstrong, 2006, pp. 21 y 27). Además, Gardner sostiene que *“el mejor modo de observar las inteligencias funcionando en pleno apogeo consiste en estudiar los <<estados finales>> de las mismas en las vidas de individuos excepcionales”* (Armstrong, 2006, p.28). Por ejemplo, se puede estudiar la inteligencia naturalista en funcionamiento a través de la teoría de la evolución de Darwin (Armstrong, 2006).

4. *Historia evolutiva y plausibilidad evolutiva*: las ocho inteligencias se pueden observar ya desde el principio de la humanidad e incluso en otras especies. Por ejemplo, la inteligencia naturalista se ve reflejada en las herramientas de caza antiguas que demuestran el conocimiento que ya se tenía sobre otras especies, o en el instinto cazador de diversas especies para distinguir entre las presas y los animales que no son presas (Armstrong, 2006). Además, a lo largo de la historia han ido variando la importancia y el valor otorgada a las diferentes inteligencias. Así, se puede decir que en los primeros años de la humanidad era importante la inteligencia naturalista para la caza y recogida de alimentos, y actualmente es importante para proteger los ecosistemas avanzados. Sin embargo, esta misma inteligencia no era tan valorada durante la expansión industrial.
5. *Apoyo de los datos psicométricos*: A pesar de que Gardner no defiende el uso de test estandarizados, pues aboga por otras alternativas a dichos test (como puede ser la observación directa), sí que sugiere que diversos test estandarizados muestran la existencia de las Inteligencias Múltiples porque aparecen en ellos. Por ejemplo, en el *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) hay apartados que “*requieren inteligencia lingüística (por ejemplo, información, vocabulario), lógico-matemática (aritmética), espacial (distribución de imágenes) y, en menor medida, cinético-corporal (montaje de objetos)*” (Armstrong, 2006, p.29).
6. *Apoyo de tareas psicológicas experimentales*: “*Gardner sugiere que mediante el examen de estudios psicológicos específicos podemos ser testigos del funcionamiento de las inteligencias por separado*” (Armstrong, 2006). Así, se puede ver que hay personas que poseen una percepción aguda de sonidos, pero no de palabras o con una gran habilidad para aspectos de la inteligencia lingüística pero no para los aspectos lógico-matemáticos por ejemplo. Esto demuestra que hay facultades cognitivas específicas de cada inteligencia y que cada persona demuestra diferentes niveles de rendimiento en ellas.
7. *Una aplicación central o conjunto de aplicaciones identificables*: Gardner sostiene que cada una de las inteligencias posee un grupo de operaciones centrales que hacen que las inteligencias funcionen porque accionan sus

diferentes actividades propias (Armstrong, 2006). Por ejemplo una de las operaciones centrales de la inteligencia cinético-corporal sería la capacidad de imitar los movimientos de otra persona. De hecho, tal y como dice Armstrong (2006), Gardner espera que algún día se puedan identificar estas operaciones centrales con tal precisión que sea posible su simulación con un ordenador.

8. *Susceptibilidad a la codificación en un sistema de símbolos*: la capacidad de los seres humanos de utilizar símbolos propios de cada inteligencia, demuestra el comportamiento inteligente en dicha inteligencia y, por tanto, su existencia (Armstrong, 2006). Así pues, cada una de las ocho inteligencias descritas por Gardner puede ser simbolizada. Por ejemplo, el sistema de símbolos de la inteligencia lingüística sería las diversas lenguas orales y escritas que existen como el inglés, el español o el francés. Por otro lado, el sistema de símbolos de la inteligencia espacial abarcaría los diversos lenguajes gráficos que utilizan los arquitectos, diseñadores... (Armstrong, 2006).

Demostrada la existencia de las Inteligencias Múltiples, el siguiente paso es valorar cómo las personas desarrollan estas inteligencias. En este sentido, es importante tener en cuenta que tal y como sostiene Gardner (2005, citando a Walters y Gardner 1986) *“nadie -cualquiera que sea su potencial biológico- desarrollará una inteligencia si no dispone de unas mínimas oportunidades para explorar los materiales capaces de extraer un determinado potencial intelectual”* (p.76). En otras palabras, Gardner (2005) considera que la inteligencia es un potencial con el que se nade pero que se puede desarrollar o no desarrollar porque *“nuestras capacidades están inextricablemente ligadas a las circunstancias en las que vivimos y a los recursos humanos y materiales de que disponemos”* (p.18).

En la misma línea Armstrong (2006) defiende que hay tres factores fundamentales que determinan que las inteligencias se desarrollen o no se desarrollen. Estos tres factores son: (1) la dotación biológica, (2) la historia vital o experiencias de interacción con otras personas, y (3) los antecedentes históricos y culturales, el cuándo y dónde se nace.

Unidas a estos factores, el autor identifica lo que se denominan como experiencias cristalizantes y paralizantes. Estas experiencias las define como *“dos procesos decisivos*

en el desarrollo de las inteligencias” (Armstrong, 2006, p.45). Así, las experiencias cristalizantes, término acuñado por Feldman (1980) y desarrollado con posterioridad por Walters y Gardner (1986), son los “*momentos cruciales en el desarrollo de los talentos y las habilidades de una persona*” (Armstrong, 2006, p.46). Por otro lado, las experiencias paralizantes son “*las vivencias que <<cierran>> inteligencias*” (Armstrong, 2006, p.46) y suelen estar relacionadas a emociones negativas como la humillación, la ira... Armstrong (2006) señala una serie de ejemplos relevantes de estas experiencias cristalizantes y paralizantes que pueden servir de ayuda a la hora de entender estos conceptos:

- *Experiencias cristalizantes:* Los padres de Yehudi Menuhin le llevaron a un concierto de la Orquesta Sinfónica de San Francisco poco antes de cumplir 4 años. Esta experiencia le impresionó tanto, que para su siguiente cumpleaños pidió un violín y que su profesor fuese el solista del concierto. Gracias a esa primera vivencia con la Orquesta Sinfónica de San Francisco, Menuhin pudo desarrollar su inteligencia musical hasta convertirse en un prestigioso violinista y director de orquesta. Incluso es posible que sin esa primera toma de contacto con la música que le cautivó, no hubiese desarrollado tanto su inteligencia musical.
- *Experiencias paralizantes:* Poniendo como ejemplo la misma inteligencia (inteligencia musical), imaginemos a un niño que tiene un piano en casa y sus padres, hartos de que el niño toque el piano, le gritan y le dicen que deje de molestar. Este hecho puede suponer una frustración tal para el niño que el desarrollo de su inteligencia musical se estanque.

Finalmente, Armstrong (2006) determina que “*existen otras influencias externas que favorecen o retrasan el desarrollo de las inteligencias*” (p.46). Estas influencias externas completan y concretan dos de los factores anteriormente mencionados: historia vital, y antecedentes históricos y culturales, y son las siguientes:

- *Accesos a recursos o mentores:* no es lo mismo nacer en una familia con los recursos suficientes para adquirir un violín con el que desarrollar la inteligencia musical, que nacer en una familia que no tiene recursos para comprar libros para leer y desarrollar, así, la inteligencia lingüística.

- *Factores histórico-culturales*: actualmente, por ejemplo, en el colegio se valora más la inteligencia lingüística y la lógico-matemática, favoreciendo su desarrollo a los que demuestran más inteligencia en ellas, en detrimento de los que se inclinan hacia otras inteligencias que ven mermadas sus oportunidades para desarrollarlas.
- *Factores geográficos*: el crecer en un entorno rural por ejemplo, proporciona más oportunidades para desarrollar ciertas inteligencias como la naturalista o la cinético-corporal, que si se vive en una gran ciudad (Armstrong, 2006).
- *Factores familiares*: si los padres deciden el futuro de su hijo sin tener en cuenta sus habilidades, intereses... en definitiva, sus inteligencias, estarán favoreciendo el desarrollo de alguna de ellas pero retrasando el de otras. Por ejemplo, si un niño quiere ser bailarín pero sus padres le orientan su vida para ser abogado, favorecerán el desarrollo de la inteligencia lingüística, pero frenarán el desarrollo de su inteligencia cinético-corporal (Armstrong, 2006).
- *Factores situacionales*: no se tienen las mismas oportunidades para desarrollar las inteligencias propias si se nace en una familia donde hay que ayudar en casa por falta de recursos o por ser familia numerosa por ejemplo, que si se nace en otra familia donde la situación familiar permite tener suficiente tiempo libre para uno mismo como para promover el desarrollo de sus inteligencias.

En resumen queda patente la importancia de los diferentes factores para el desarrollo óptimo de las inteligencias. No basta con poseer un potencial biológico para desarrollarlas, sino que se necesitan experiencias que enriquezcan las múltiples inteligencias, así como entornos culturales, históricos, geográficos y familiares adecuados para su desarrollo.

3.2. Inteligencias Múltiples y altas capacidades

Hasta ahora se ha presentado la Teoría de las Inteligencias Múltiples y sus fundamentos básicos. Se han nombrado las ocho inteligencias descritas por Gardner y la posibilidad de una novena (la inteligencia existencial) y se han ido poniendo ejemplos de ellas, pero no se han definido ni delimitado. A continuación, se delimitarán y explicarán cada una de ellas. Esto es esencial para el estudio que se está

exponiendo porque si se habla de un talento matemático o un talento musical por ejemplo, hay que saber exactamente a qué nos referimos. La definición de cada inteligencia será la que proporcione la base para ello y además, se comentará qué se puede esperar de un niño con un alto rendimiento en cada inteligencia. Así pues, es necesario recordar que cada inteligencia tiene su lugar en el cerebro y que todos poseemos las ocho (es posible que 9) inteligencias y, a priori, podemos desarrollar todas ellas y todas ellas son igual de importantes.

Inteligencia lingüística:

Se puede definir la inteligencia lingüística como la *“capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente o por escrito”* (Armstrong, 2006, p.18). Esta inteligencia se sitúa en los lóbulos temporal izquierdo y frontales (Armstrong, 2006). Una de las áreas cerebrales perteneciente a la inteligencia lingüística, es el <<Área de Broca>>. Si tenemos una lesión en dicha área, podremos entender frases pero tendremos dificultades para construir frases simples (Gardner, 2005). Sin embargo, el resto de inteligencias, no se verán afectadas (o se verán muy poco afectadas) por dicha lesión.

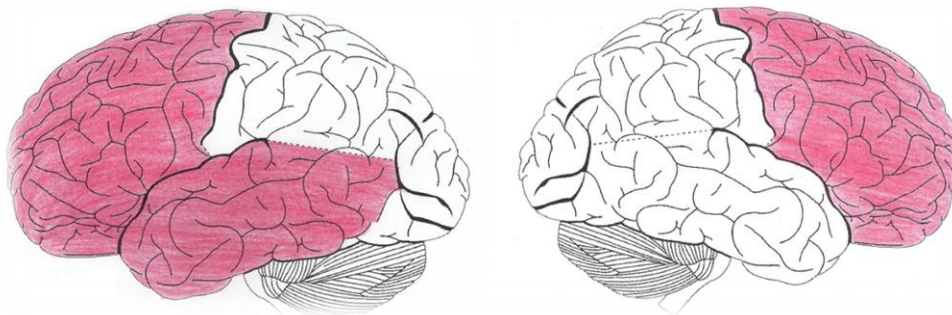


Ilustración 1. Situación aproximada de la inteligencia lingüística en los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro. Elaboración propia.

Los niños que tienen esta inteligencia desarrollada destacan en *“la lectura, escritura, narración de historias... y aprenden de una manera más eficaz usando el lenguaje tanto oral como escrito: leyendo, escribiendo, hablando, debatiendo...”* (EducaMadrid, 2014, p.8).

Inteligencia lógico-matemática:

Es la *“capacidad de utilizar los números con eficacia y de razonar bien”* (Armstrong, 2006, p.18). Esta inteligencia se sitúa en los lóbulos frontal izquierdo y parietal derecho (Armstrong, 2006).

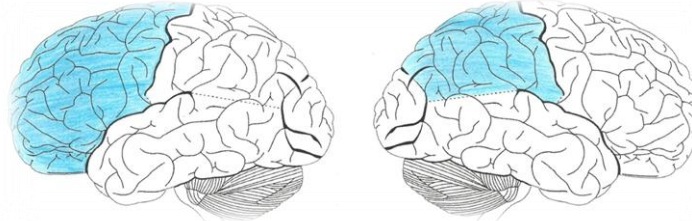


Ilustración 2. Situación aproximada de la inteligencia lógico-matemática en los hemisferios izquierdo y derecho. Elaboración propia.

Los niños que destacan en la inteligencia lógico-matemática sobresalen en *“la resolución de problemas, el razonamiento lógico... y su mejor método de aprendizaje lo realizan a través de resolver problemas, realizar esquemas, trabajar con contenidos abstractos...”* (EducaMadrid, 2014, p.8).

Inteligencia musical:

Se llama inteligencia musical a *“la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, así como para ser sensible al ritmo, el tono y el timbre”* (Martín, 2004, p.280). Esta inteligencia no está situada en un área específica del cerebro, pero se sabe que es en el hemisferio derecho donde se sitúan las partes del cerebro que *“desempeñan papeles importantes en la percepción y producción musical”* (Gardner, 2005, p.40). Armstrong (2006) la sitúa concretamente en el lóbulo temporal derecho.

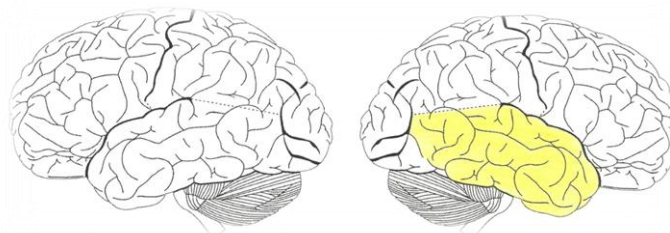


Ilustración 3. Situación aproximada de la inteligencia musical en los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro. Elaboración propia.

Los niños con un desarrollo de la inteligencia musical alto son eficaces *“en el manejo de ritmos, reconocimiento de sonidos, rimas... Son alumnos que aprenden de manera más efectiva a través de los ritmos, músicas y cantando”* (EducaMadrid, 2014, p.9)

Inteligencia espacial:

La inteligencia espacial o viso-espacial se define como *“la habilidad de pensar y percibir el mundo en imágenes y de transformar temas en imágenes y en arte gráfico”* (Martín, 2004, p.268). Diversas pruebas de las investigaciones neuronales dicen de forma clara, que el hemisferio derecho es donde se sitúa el cálculo espacial, concretamente en las *“regiones posteriores del hemisferio derecho”* (Armstrong, 2006, p.24). Así pues, una lesión en la región posterior del hemisferio derecho produce dificultades a la hora de orientarse, dificultades para reconocer rostros y lugares y dificultades para apreciar detalles pequeños (Gardner, 2005).

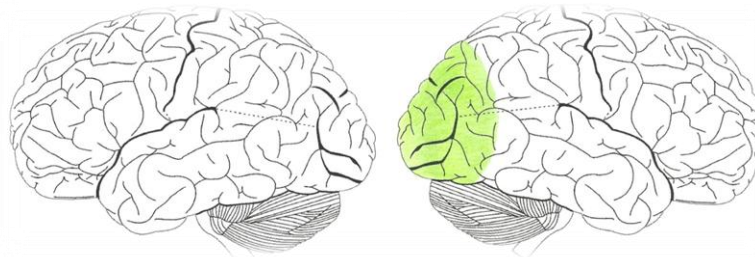


Ilustración 4. Situación aproximada de la inteligencia espacial en los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro. Elaboración propia.

Aquellos niños que tienen un buen dominio de esta inteligencia destacan en *“puzzles, lectura de gráficos, imaginación, etc. El método de aprendizaje más eficaz para estos niños es a través de dibujos, construcciones, elaboración de mapas...”* (EducaMadrid, 2014, p.9).

Inteligencia cinético-corporal:

Esta inteligencia se define como el *“dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos”* (Armstrong, 2006, p.19). Estaría situada en la corteza motora, y *“cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto”* (Gardner, 2005, p.41). Armstrong (2006) concreta más su situación diciendo

que esta inteligencia se encuentra en el cerebelo, los ganglios basales y la corteza motora. La existencia de la apraxia específica corrobora la presencia de la inteligencia cinético-corporal.

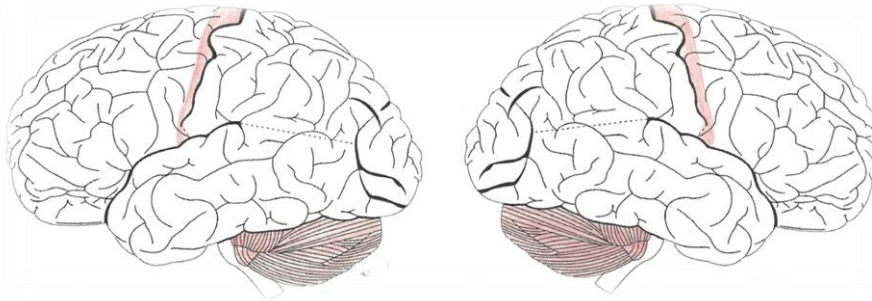


Ilustración 5. Situación aproximada de la inteligencia cinético-corporal en los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro. Elaboración propia.

Los alumnos con buen rendimiento en esta inteligencia destacan en trabajos manuales y representaciones corporales. *“Aprenden mejor procesando información a través de sensaciones corporales”* (EducaMadrid, 2014, p.9).

Inteligencia naturalista:

La inteligencia naturalista es la capacidad de reconocer, clasificar y utilizar las diversas especies de flora y fauna, los elementos del medio ambiente y los objetos, así como poseer sensibilidad hacia los fenómenos naturales (Armstrong, 2006). Esta inteligencia se sitúa en *“áreas del lóbulo parietal izquierdo importantes para distinguir las cosas <<vivas>> de las <<inanimadas>>”* (Armstrong, 2006, p.25).

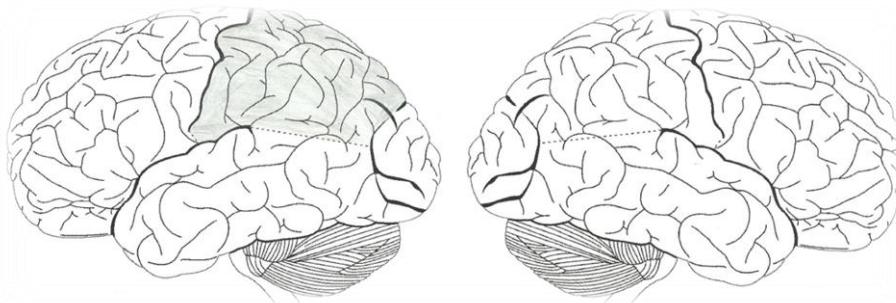


Ilustración 6. Situación aproximada de la inteligencia naturalista en los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro. Elaboración propia.

Los niños con esta inteligencia más desarrollada son buenos observando, explorando y reflexionando y *“trabajan de una manera eficaz explorando el medio natural”* (EducaMadrid, 2014, p.10)

Inteligencia interpersonal

Se define como la *“capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas”* (Armstrong, 2006, p.19). Parece ser que los lóbulos frontales, el lóbulo temporal (sobre todo el derecho) y el sistema límbico son los que desempeñan un papel importante en torno a la inteligencia interpersonal (Armstrong, 2006).

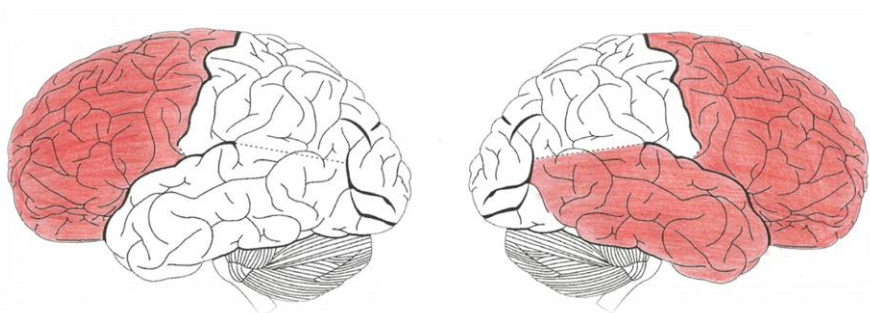


Ilustración 7. Situación aproximada de la inteligencia interpersonal en los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro. Elaboración propia.

Los niños con un alto rendimiento en esta inteligencia disfrutaban trabajando en grupo. *“Son buenos compañeros resolviendo conflictos, comunicando adecuadamente... Aprenden de una manera social, comunicando, en grupo, compartiendo, entrevistando...”* (EducaMadrid, 2014, p.9).

Inteligencia intrapersonal

La inteligencia intrapersonal es la capacidad de introspección. *“Es una capacidad de autoestima, automotivación, de formación de un modelo coherente y verdadero de sí mismo y del uso de ese modelo para llevar a cabo la creación de la felicidad personal y social”* (Martín, 2004, p.315). Esta inteligencia se sitúa en los lóbulos frontales, los parietales y el sistema límbico (Armstrong, 2006).

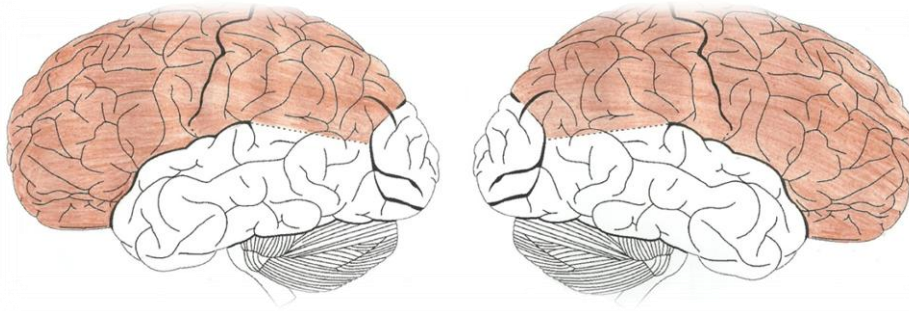


Ilustración 8. Situación aproximada de la inteligencia intrapersonal en los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro. Elaboración propia.

Los niños con un buen dominio de esta inteligencia son *“reflexivos y presentan un razonamiento acertado. Les gusta trabajar solos y aprovechan el trabajo por proyectos y la reflexión”* (EducaMadrid, 2014, p.9)

Inteligencia existencial

Anteriormente se ha comentado que los últimos estudios añaden una novena inteligencia a la lista de las Inteligencias Múltiples. Es la que se denomina la Inteligencia existencial. Aunque no se ha considerado en los apartados anteriores por ser una posible inteligencia, sí que es importante e interesante comentar cual sería la definición de esta nueva inteligencia.

Así pues, la inteligencia existencial sería la que se ocupa de los temas vitales trascendentes como el sentido de la vida y de la muerte, el final del mundo físico y del mundo psicológico y experiencias como quedarse absorto ante una obra de arte o sentir un amor profundo (Armstrong, 2006 citando a Gardner, 2001).

Explicadas ya cada una de las Inteligencias Múltiples, se debe recordar que el alumno con altas capacidades se caracteriza por tener un desarrollo alto en todas o la mayoría de estas inteligencias. Esto debe guiar la respuesta educativa que se lleve a cabo con este tipo de alumnado, pues es imprescindible que dicha respuesta educativa aborde todas las inteligencias.

3.3. El enriquecimiento curricular: cómo atender al alumnado con altas capacidades desde la perspectiva de las Inteligencias Múltiples

Este estudio defiende que la teoría de las Inteligencias Múltiples permite crear un entorno en el que se reconocen y se atienden las necesidades educativas de cada niño durante toda la jornada escolar (Armstrong, 2006). De hecho, Gardner sostiene que *“aplicada de forma adecuada, puede ayudar a que todos los individuos alcancen el máximo desarrollo de su potencial tanto en la vida profesional como privada”* (Ballester, 2004, p.33 en referencia a Gardner 1998). Es más, defiende concretamente que el modelo de Inteligencias Múltiples *“puede y debe ser considerado como un procedimiento idóneo para atender a la diversidad del alumno excepcional”* (Ballester, 2004, p.57 en referencia a Gardner 1993a)

Así pues, se considera que si se lleva a cabo esta pedagogía en las aulas de Educación Infantil y además se lleva a cabo un enriquecimiento curricular para el alumnado con altas capacidades, se atienden todos los ámbitos (escolar, social y emocional) no sólo del niño con altas capacidades sino del alumnado en general. Esto será posible si se realiza una detección de las inteligencias múltiples de todo el alumnado que conforma el aula y una detección temprana del alumnado con altas capacidades, pues todo ello proporcionará una visión clara del aula y una visión completa del alumno con altas capacidades.

Así pues, recordemos que el enriquecimiento consiste en *“personalizar la enseñanza adaptando el programa a las características de cada alumno”* (Aretxaga, 2013, p.54) y para ello, trata de *“proporcionar aprendizajes más ricos y variados que los que habitualmente se realizan en el aula ordinaria”* (Martín, 2004, p.380). Sin embargo, el enriquecimiento que se propone en este trabajo no es realizar un programa paralelo para el niño con altas capacidades ni preparar actividades para que sólo las realice él o, como mucho, él y aquellos compañeros que acaben pronto una determinada tarea, sino que se propone un enriquecimiento que va más allá de eso. El enriquecimiento que se plantea, a pesar de que está pensado para el niño con altas capacidades y, por tanto, está basado en sus características personales, se lleva a cabo de tal forma que toda la clase puede beneficiarse de él. Con ello, se evitan problemas de aislamiento del niño o de rechazo por parte de sus compañeros porque hace actividades diferentes, ya

que ningún niño va a saber qué es lo que se ha preparado pensando en el niño con altas capacidades, pues todos van a tener acceso a ese recurso, forma de trabajar, etc. De hecho, *“el principal objetivo de los programas de enriquecimiento no es únicamente la ampliación curricular, sino la intervención psicológica en las diferentes áreas del desarrollo: social, afectivo, emocional”* (Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009, p.6).

Hay que decir que en este estudio no se van a plantear actividades concretas, sino que se va a presentar una línea de enriquecimiento con ejemplos explicativos y que puede llevarse a cabo en un aula en la que ya se trabaje desde las Inteligencias Múltiples. Para ello, es necesario recordar algunos aspectos básicos de esta teoría y que son importantes tenerlos en cuenta en la práctica docente:

- Todos tenemos las ocho inteligencias y las podemos desarrollar hasta un nivel óptimo de rendimiento.
- Cada persona tenemos diferentes combinaciones de inteligencias que nos hacen ser únicos.
- Los alumnos con altas capacidades poseen un alto rendimiento en todas o la mayoría de las inteligencias y los alumnos con talento, poseen un alto rendimiento en una o alguna de ellas. Esto no evita que el alumno con altas capacidades pueda tener dificultades en algún ámbito de su vida o un rendimiento más bajo en alguna de las inteligencias.
- Para desarrollar las inteligencias no basta con la dotación biológica sino que es necesario tener un ambiente adecuado que posibilite el desarrollo de las mismas.

Considerando esta teoría como base para el enriquecimiento curricular, también toma gran importancia la detección temprana en Educación Infantil. La detección de las inteligencias desarrolladas y de los puntos débiles del alumnado en general, va a permitir por un lado, descubrir el tipo de experiencias de las que los niños pueden beneficiarse y, por otro lado, conocer y atender a los puntos débiles lo antes posible para darles una respuesta adecuada (Gardner, 2005). La detección temprana del alumnado con altas capacidades en particular es aún más importante desde este enfoque, porque no sólo va a permitir conocer las inteligencias más desarrolladas y las menos desarrolladas del niño, sino que va a ofrecer una visión específica de todos los

ámbitos de la vida de este niño con una descripción clara y precisa que facilite la propuesta de actividades, modos de trabajo... que se llevarán a cabo en el enriquecimiento con este alumno. Además, no hay que olvidar que aunque todos los niños puedan beneficiarse del enriquecimiento, es una medida específica adoptada para el alumno con altas capacidades por lo que tendrá que basarse en todas sus características para poder proponer un enriquecimiento que realmente se adecúe a él. Esto no sería posible sin la detección temprana y la correspondiente evaluación psicopedagógica, primero porque no se podría llevar a cabo un enriquecimiento curricular y segundo porque aunque se propusiesen actividades ricas y variadas, probablemente no cubrirían todas las necesidades del niño con altas capacidades porque no se conocerían.

Algunos ejemplos de situaciones que se pueden encontrar en el aula y actividades que se pueden realizar a modo de enriquecimiento basado en las Inteligencias Múltiples son:

- En el aula hay un niño con altas capacidades que presenta una disincronía en el ámbito motor y, por tanto, tiene menos desarrollada la inteligencia cinético-corporal y no está adquiriendo la escritura al ritmo de los demás por falta de motricidad fina. El objetivo es que desarrolle su motricidad fina para que pueda escribir y no suponga esa dificultad una frustración personal o un estancamiento en su aprendizaje. Para ello se pueden preparar juegos o actividades que requieran el uso de la motricidad fina a un nivel adecuado al que tiene el niño con altas capacidades y que le permita progresar.
- En el aula hay niños con un desarrollo de la inteligencia naturalista elevado e incluso talentos de dicha inteligencia, y hay un niño con altas capacidades que tiene dificultades en la relación con sus iguales. El objetivo es que el niño con altas capacidades, aparte de ampliar y profundizar en los contenidos del currículo, establezca una relación con sus compañeros basada en intereses comunes. Para ello, se puede proponer una actividad de investigación sobre algún animal o planta y agrupar a estos niños en un mismo grupo para que el niño con altas capacidades pueda relacionarse con compañeros que tienen en ese momento determinado el mismo interés que él y probablemente parecido

nivel de conocimientos en ese tema concreto y para que todos ellos lleven a cabo un estudio más profundo del tema elegido profundizando en los contenidos. Por tanto, ayuda al niño con altas capacidades a relacionarse y al resto de niños les beneficia porque aprenden de su compañero y todos se relacionan posibilitando un tema de interés común y haciendo que el niño esté más incluido en el grupo-aula. Además todos profundizan en los contenidos del currículo desarrollando su inteligencia naturalista.

- En el aula hay un niño con altas capacidades que muestra signos de aburrimiento en clase y, con su comportamiento, se ve que demanda oportunidades para aprender. En este caso se podrían preparar actividades que tengan diferentes niveles de dificultad y que puedan ajustarse a cada niño en concreto. También sería interesante añadir rincones que puedan ser más motivadores y que cambien cada cierto tiempo. Por ejemplo, se podrían crear rincones dedicados a cada una de las inteligencias y cada cierto tiempo modificar los recursos y materiales que los componen. También podría haber talleres entorno a las inteligencias que permita al niño con altas capacidades profundizar en los contenidos del currículo, plantearse nuevas técnicas de resolución de problemas o crear lo que se les ocurra. Por ejemplo, un taller dedicado a la inteligencia musical podría contener programas que permiten crear música para que el niño con altas capacidades pueda experimentar con la combinación de instrumentos, notas...

Todos estos ejemplos estarían enmarcados dentro de un programa de enriquecimiento porque tienen objetivos propios para el alumno con altas capacidades ya que de hecho se basan en sus características y necesidades personales. Además, se llevan a cabo dentro de la dinámica escolar no haciendo falta realizar un programa paralelo para el niño con altas capacidades. Se trata de integrar estas actividades en el aula y posibilitar una educación más individualizada.

Autores como Armstrong (2006) proponen trabajar desde las Inteligencias Múltiples mediante diferentes metodologías como proyectos o aprendizajes cooperativos. Estas metodologías de trabajo pueden ser muy beneficiosas para los niños con altas capacidades porque otorgan un papel más activo al alumno en su proceso de

enseñanza-aprendizaje y además pueden complementarse. Dentro del proyecto también tendría cabida el enriquecimiento porque permitiría el enriquecimiento orientado al contenido, al proceso y al producto y permite, desde el trabajo con las Inteligencias Múltiples, abordar todos los ámbitos de la vida del niño.

El trabajar desde las Inteligencias Múltiples da la oportunidad de plantear el enriquecimiento dentro de la dinámica del grupo-aula siendo necesario para ello, motivación por parte del profesor y originalidad y creatividad para proponer actividades y dinámicas que permitan que el alumno con altas capacidades siga su propio proceso de desarrollo.

Por todo ello, se concluye que las Inteligencias Múltiples y el enriquecimiento curricular son la combinación perfecta para atender al alumnado diverso en general y especialmente al alumnado con altas capacidades intelectuales, para lo cual es necesaria la realización de una detección temprana que permita conocer al alumnado para poder adaptar la respuesta educativa a él.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Tras finalizar el trabajo podemos concluir que los objetivos principales que nos planteábamos en la introducción los hemos podido cumplir. Así pues, hemos definido el concepto de altas capacidades diferenciándolo de los términos similares y hemos visto cómo han sido explicadas y tratadas las altas capacidades a lo largo de la historia mediante los diferentes modelos explicativos y las leyes educativas de nuestro país. También hemos comentado las características generales y los aspectos diferenciales, principalmente en el ámbito escolar, social y emocional, de los niños con altas capacidades. Igualmente, con este trabajo hemos justificado la importancia de la detección temprana en Educación Infantil de las altas capacidades como medida de prevención de posibles dificultades en el ámbito social, emocional y escolar de los niños con altas capacidades y como medida para poder ofrecer una respuesta educativa acorde a las necesidades del niño. Asimismo hemos profundizado en los fundamentos de la teoría de las Inteligencias Múltiples, lo que nos ha permitido tener una visión más completa de las dimensiones de las inteligencias y, por ende, entender mejor el concepto de altas capacidades, ya que está indudablemente ligado al concepto de inteligencia. Además, hemos visto cómo las Inteligencias Múltiples ofrecen la posibilidad de atender a las individualidades de cada niño y como, en el caso de los niños con altas capacidades, el llevar a cabo un enriquecimiento curricular basado en las Inteligencias Múltiples, permite abordar todos los aspectos del niño y permite la inclusión del mismo en el aula.

En el primer apartado hemos podido comprobar la importancia de delimitar los diferentes términos relacionados con las altas capacidades para que no haya confusiones conceptuales a la hora de su utilización. Además, hemos visto que las Leyes Educativas desde la LGE (1970) hasta la LOMCE (2013), contemplan y reconocen el derecho de estos niños a una educación que se adapte a sus características, pero en la práctica no es así dado el índice tan alto de fracaso escolar que tenemos en España. Sobre esta cuestión habría que profundizar para saber por qué no se puede cumplir lo que la Ley establece: si es falta de recursos, falta de formación del profesorado, falta de sensibilidad social y desconocimiento en la sociedad en general sobre los niños con

altas capacidades... o una mezcla de todos ellos. En el momento en que se determinen los fallos en el Sistema Educativo, podrán llevarse a cabo las medidas necesarias para proporcionar una adecuada respuesta educativa a estos niños dentro del sistema.

Al hablar de los modelos también hemos visto la importancia que algunos autores otorgan a la motivación por la tarea, pero tal y como hemos anunciado en este trabajo, el esperar que un niño esté motivado en clase puede ser un error que nos lleve a la no detección de este niño como altas capacidades. Deberíamos preguntarnos por qué permitimos que unos niños cuyas capacidades superan a las de sus iguales, se aburran día tras día hasta el punto de llegar a odiar el colegio. Esto sólo indica que no estamos haciendo bien nuestro trabajo como maestras y que hay que cambiar ya el Sistema Educativo actual porque en pleno siglo XXI estamos permitiendo que niños con unas capacidades altas, las pierdan gracias a la inadecuada atención que reciben en nuestro Sistema Educativo en general. Unido a esto, está el que en la escuela no se atiendan los ámbitos social y emocional, donde ya hemos visto que pueden surgir dificultades al igual que en el ámbito escolar. Es un mito muy extendido socialmente que los niños con altas capacidades pueden valerse por sí mismos, pero hemos podido comprobar que pueden tener muchas dificultades ya no sólo derivadas de disincronía, sino también del ambiente en el que se mueven. Un claro ejemplo de ello serían las ya nombradas experiencias paralizantes, que hacen frenar el desarrollo de una o varias inteligencias. Muchas veces sin darnos cuenta proporcionamos este tipo de experiencias, y a los niños con altas capacidades se las proporcionamos constantemente no permitiendo que salgan de la “normalidad del aula”, obligándoles a no dar respuestas creativas o a no hacer suposiciones ante un problema, porque exigimos que nos den sólo la respuesta concreta y correcta. Sin embargo, en la escuela lo lógico es que proporcionásemos experiencias cristalizantes para que los niños puedan desarrollar sus inteligencias. Pero nuestro Sistema Educativo es tan cerrado y tradicional que seguimos insistiendo en que todos los niños deben hacer lo mismo, al mismo tiempo y seguimos considerando la existencia de una única inteligencia tal y como la describió Alfred Binet con sus test de inteligencia. Nos cuesta ver que las inteligencias son un potencial por desarrollar que dependen de varios factores como los nombrados en el tercer apartado sobre la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Con respecto al segundo apartado, podemos deducir que realmente es necesaria una detección temprana en Educación Infantil del alumno con altas capacidades porque aunque corramos el “riesgo” de diagnosticar a niños como altas capacidades cuando en realidad son niños precoces o talentosos, esos niños en ese momento tienen unas necesidades educativas especiales y tienen derecho a que se les atienda adecuadamente. Además, la detección temprana nos permite adoptar medidas que eviten futuras dificultades o problemas en la vida del niño tanto del ámbito escolar como del social y del emocional. Sin embargo, hay que tener muy claro que cuando diagnosticamos un niño con alta capacidad no debemos formarnos unas expectativas sobre él porque no es nuestra intención etiquetarlo. Además, cada niño es diferente y cada niño necesita su propia respuesta educativa independientemente de los prejuicios y/o estereotipos que podamos tener sobre los niños con altas capacidades.

En cuanto a las respuestas educativas explicadas en este trabajo (aceleración, agrupamiento y enriquecimiento), hemos podido comprobar que a pesar de que a priori podamos pensar que la aceleración es la mejor opción, no siempre es la adecuada. Muchas veces se considera la opción perfecta porque sólo se tiene en cuenta las inteligencias lingüística y lógico-matemática principalmente, o la inteligencia tal y como fue definida por Alfred Binet, sin considerar aspectos emocionales y sociales, u otras inteligencias del niño, dando como resultado la inadaptación del niño y el sufrimiento que ello puede suponer para él. En cuanto al agrupamiento, está claro que no es una opción viable con las leyes actuales el crear colegios especiales para niños con altas capacidades y que tiene muchos aspectos en su contra, pero sí que es cierto que los profesionales que atenderían a estos niños estarían más preparados. Sin embargo, antes de llegar a separar a los niños con altas capacidades del aula ordinaria, debemos considerar la posibilidad de formar al profesorado adecuadamente en la atención a estos niños. De hecho, los niños con altas capacidades pueden estar con otros niños superdotados en extraescolares o cursos fuera del horario escolar, pero en este trabajo no defendemos ni creemos que sea adecuado que reciban una educación aparte. De hecho, abogamos por el enriquecimiento curricular desde la perspectiva de las Inteligencias Múltiples porque nos permite ofrecer al niño una respuesta educativa acorde a sus necesidades y de forma inclusiva en el aula.

En el tercer apartado hemos podido profundizar en la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Esto nos ha permitido tener una visión diferente de los niños con altas capacidades, pues nos proporciona una visión más amplia que contempla a la persona entera y no sólo a sus inteligencias lingüística y lógico-matemática tan valoradas en los test de inteligencia de Alfred Binet y en la escuela. Además, al probar la existencia de las ocho Inteligencias Múltiples hemos podido ver claramente cuáles son los factores para que se desarrollen o no desarrollen, los cuales son necesarios tenerlos en cuenta porque nuestro deber es proporcionar un ambiente adecuado para el desarrollo de las mismas y no un ambiente que las frene.

Además, en este apartado hemos realizado una propuesta sobre el uso del enriquecimiento desde la perspectiva de las Inteligencias Múltiples para atender adecuadamente y en el aula ordinaria al niño con altas capacidades. Este enriquecimiento tiene como uno de los objetivos claros el favorecer la inclusión del niño en el aula ordinaria, algo que conseguimos realizando actividades para él dentro de la dinámica escolar o adaptando las actividades para él de tal forma que pueda trabajar con el grupo-aula y no con actividades diferentes. Esto posibilita la atención también al alumnado precoz, a los niños con talentos y a los niños que sin ser talentos, tienen alguna inteligencia más desarrollada o tienen interés por alguna. Pero para llevar a cabo este enriquecimiento, hemos visto que es necesaria la detección temprana de las altas capacidades que nos permitirá proponer y adaptar actividades y también la detección de las inteligencias de cada niño del aula que nos facilitará la realización de grupos como es en el caso del ejemplo del trabajo sobre la inteligencia naturalista del tercer apartado. Sin embargo, quedan por cubrir los momentos de rutina, los cuales son importantes y abundantes en Educación Infantil. Debemos intentar que sean motivadores, y además, no deberemos reprochar al niño por aburrirse porque de antemano sabemos que esos momentos pueden llegar a ser muy pesados para él. Así, es en estos momentos donde deberemos utilizar diferentes estrategias para motivar al niño y posibilitar su participación dentro de las rutinas del aula.

Para finalizar, diremos que quizá la limitación más grande para llevar a cabo lo que en este trabajo se plantea sea la burocracia por ser lenta y muy concreta en los resultados

que valen o no para ser alta capacidad, muchas veces utilizando aún el CI como principal prueba de si un niño tiene altas capacidades o no, test que sólo mide la inteligencia lingüística y lógico-matemática. En cuanto a la investigación, creemos que este trabajo podría completarse con un estudio longitudinal comparativo entre los resultados a nivel escolar, social y emocional, que tienen los adultos con altas capacidades que siendo niños fueron diagnosticados en Educación Infantil y los que fueron diagnosticados en la adolescencia tal y como proponen los defensores de no detectar hasta que se haya dado el desarrollo madurativo completo. También se podría hacer un estudio longitudinal comparativo de la calidad de los ámbitos escolar, social y emocional de los adultos con altas capacidades que en su etapa escolar fueron acelerados uno o varios cursos y de los que recibieron un enriquecimiento basado en las Inteligencias Múltiples como el que proponemos aquí. Este estudio podría ser de gran ayuda para ver qué perfil de niño realmente se ve beneficiado con la aceleración y cuál no, y los beneficios a largo plazo tanto del enriquecimiento como de la aceleración. Para finalizar, creemos que sería muy importante e interesante realizar un estudio que interrelacione con profundidad las altas capacidades con las Inteligencias Múltiples, ya que la mayoría de los estudios a este respecto se centran en niños con talentos pero no en niños con altas capacidades.

Concluimos este trabajo con una de las conclusiones de la IX Conferencia Mundial de niños superdotados celebrada en La Haya del 30 de julio al 2 de agosto de 1991, que apoya lo que este trabajo defiende, una respuesta educativa temprana y adecuada al alumnado con altas capacidades intelectuales:

“Un niño inteligente no lo es siempre y, si no recibe apoyo adecuado, sus dotes pueden acabar por desaparecer”

(Martín y González, 2000, p. 31)

REFERENCIAS

- Aretxaga, L. (coord.) (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. [Disponible en (15/05/2014): 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.
- Ballester, P. (2004). *Evaluar y atender la diversidad de los alumnos desde las Inteligencias Múltiples*. María Dolores Prieto Sánchez (dir.). Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Barrera, Á.; Durán, R.; González, J.; Reina, C.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Dirección General de Participación y Equidad en Educación. [Disponible en (20/02/2014): http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278581703528_02.pdf]
- Benito, Y. (1996): *Inteligencias y algunos factores de la personalidad de los superdotados*. Colección Psicología. Amarú: Salamanca
- Carpintero, E.; Cabezas, D.; Pérez, L, (2009) Inteligencias Múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Revista de altas capacidades. Faisca*, 14 (16), pp. 4-13 [Disponible en (8/03/2014): <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS0909110004A/7672>]
- Comes, G.; Díaz, E. M^a.; Ortega-Tudela, J. M.; Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 129-140. [Disponible en (20/02/2014): <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/16-9.pdf>]

- Comes, G.; Díaz, e.; Luque, A.; Moliner, O. (2008) La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, pp.103-117. [Disponible en (20/05/2014): <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3011828>]
- De Mirandés i Gabriola, Josep. (2001). *La teoría de Joseph Renzulli, en el fundamento del nuevo paradigma de la superdotación*. Facultad de psicología, Universidad de Barcelona. [Disponible en (20/02/2014): http://confederacionceas.altas-capacidades.net/L_T_J_R1.pdf]
- EducaMadrid (2014) *Historia del concepto altas capacidades*. Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte. [Disponible en (20/02/2014): <http://www.educa2.madrid.org/web/acdca/historia-conceptos-a.c.>]
- Feldman, D.H. (1980) *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood, N.J: Ablex.
- Ferrando, M.; Prieto, M.D.; Ferrándiz, C.; Sánchez, C. (2005) Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(7), pp.21-50 [Disponible en (20/05/2014): http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/7/espanol/Art_7_101.pdf]
- Gardner, H. (1993a). *Multiple Intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books. (Traducción Castellano. *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1995. Última Edición 1998).
- Gardner, H. (1998). Are there additional intelligences?. En J. Kane (Ed.). *Education, information, and transformation*, pp.111-131. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, J.M.; Royo, P.; Serrano, C. (2009). *La atención educativa a los alumnos con altas capacidades intelectuales*. En: Gómez, J. M.; Royo, P.; Serrano, C. (2009) *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad*. Madrid: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros. pp. 216-242

Ley 14/1970 de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 187, 6 de agosto de 1970. [Disponible en (25/04/2014): <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>]

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, *reguladora del Derecho a la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 159, 4 de julio de 1985. [Disponible en (25/04/214): <http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>]

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 238, 4 de octubre de 1990. [Disponible en (25/04/2014): <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>]

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, *de Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 307, 24 de diciembre de 2002. [Disponible en (25/04/2014): <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>]

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo. [Disponible en (25/04/214): <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>]

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, 10 de diciembre de 2013 [Disponible en (25/04/2014): <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>]

Martín, J.; González, M^a. T. (coords) (2000) *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. España: Ministerio de Educación y Cultura. [Disponible en (20/02/2014): http://www.asociacioniv.org/recursos/Alumnos_precoces_superdotados_y_de_altas_capacidades.pdf]

Martín, M^a. P. (2004). *Niños inteligentes: Guía para desarrollar sus talentos y altas capacidades*. Madrid: Palabra.

- Martínez, I.; Ollo, C. (2009). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Navarra: CREENA [Disponible en (20/02/2014): <http://creena.educacion.navarra.es/equipos/altascapacidades/pdfs/guia%20evaluacion%20AACC.pdf>]
- Mora, L.; Cañadas, A. (Directores) y Zarabanda films (Productor) (2006). *Superdotados al este de la campana de Gauss*. [Vídeo/DVD]. Documentos TV [Disponible en (8/03/2014): <http://www.youtube.com/watch?v=tkeLmVUBqpQ>]
- Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del consejero de educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra*. Navarra: Boletín Oficial de Navarra, 93, de 30 de julio de 2008. [Disponible en (25/04/2014): http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2008/93/Anuncio-0/]
- Ramírez, Á. *El drama de tener un niño superdotado*. [Vídeo/DVD]Las Provincias. [Disponible en (8/03/2014): <http://www.youtube.com/watch?v=e-kiXVk0gik>]
- Terrasier, J. CH. (1990). *La disincronía de los niños Precoces*. En Benito, Y. *Problemática del niño superdotado*. Amarú: Slamanca
- Walters, J. y Gardner, H. (1986) *The Crystallizing Experience: Discovery of an Intellectual Gift*. En: Sternberg, R. y Davidson, J. *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambrige University Press

ANEXOS

ANEXO I: Cuestionarios para la detección de alumnado con altas capacidades intelectuales en Educación Infantil

(Adaptado de Martínez y Ollo, 2009)

Tipo de instrumento	Nombre	Autores y año de publicación	Edades de aplicación	Modalidad de aplicación
Cuestionario de nominación por profesores	Escalas para evaluar las características del comportamiento de los estudiantes con altas capacidades. SCRBSS	Renzulli y otros, 1998	Escolares sin especificar edad	Individual
	Escala de evaluación de superdotados. GATES.	Gilliam et al, 1996	5-18	Individual
	Cuestionario evaluación de inteligencias múltiples para profesores	Beltrán, 2000	Sin especificar	Individual
	Cuestionario de características a observar en los superdotados	Freeman, 1988	Sin especificar	Individual
	Cuestionario de detección de AACC (1 y 2)	I. Martínez y C. Ollo: CREENA, 2005	Todas las etapas educativas	Individual
	Protocolo de detección de la sobredotación intelectual	Arocas y otros, 2002	1. Educación Infantil y 2. Educación Primaria	Grupal
	VANEPRO-1. Valoración de las necesidades por el profesorado	Del Caño y otros, 2003	Educación Infantil	Grupal
Cuestionario de nominación por compañeros	Técnica de nominación entre iguales para el alumnado en Ed. Infantil.	Arocas y otros, 2002	Educación Infantil	Grupal

Cuestionario de nominación por padres	Cuestionario para las familias	Arocas y otros, 2002	Educación Infantil y Educación Primaria	Individual (cada familia)
	Cuestionario de Inteligencias Múltiples para padres	Prieto y Fernández, 2001	Sin especificar	Individual (cada familia)
	GATES. Escala de Evaluación de Superdotados	Gilliam y otros, 1996	5-18 años	Individual (cada familia)
	Cuestionario para padres. Test de screening para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual	Benito y Moro, 2002	4-6 años	Individual (cada familia)

ANEXO II: Pruebas estandarizadas de inteligencia general y aptitudes específicas en Educación Infantil

(Adaptado de Martínez y Ollo, 2009)

Tipo de instrumento	Nombre	Autores y año de publicación	Edades de aplicación	Modalidad de aplicación
Inteligencia general y aptitudes específicas	Escala LEITER-R	Roid y Millar, 1997	2-3 años 4-5 años 6-10 años 11-20 años	Individual
	Escala de LEITER (antigua)	Roid y Millar	3-12 años	Individual
	Escala Wechsler (WPPSI, WISC-R)	D. Wechsler, 1977-1999	3-6 años 5-16 años	Individual
	Escala Wechsler (WISC-IV)	D. Wechsler, 2005	6-17 años	Individual
	TERMAN-MERRILL	Terman y Merrill, 1975	2 años hasta adultos	Individual
	CMMS. Escala de Madurez Mental de Columbia	Burgemeister y Lorge, 1983	3 1/2 hasta 10 años	Individual
	Escala MSCA-R (antigua y renovada)	McCarthy, 2006	2 1/2 - 8 1/2	Individual

	RAVEN (CPM-SPM Y APM), matrices progresivas	Raven, Court y Raven, 1995	CPM: 4-9 años SPM: 6 en adelante APM: adolescentes y adultos	Individual
	K-BIT test breve de inteligencia	Kaufman y Kaufman, 2000	4 años hasta adultos	Individual
	K-ABC batería de evaluación para niños	Kaufman y Kaufman, 1997	2 ¹ / ₂ - 12 ¹ / ₂	Individual
	BADyG (Renovados) Formas: I, E1	Yuste, Martínez, Glavé, 1998	Infantil Primaria (6-8)	Individual o colectivo
	BASyG (antiguos) Formas:A, B, C, E, M y S	Yuste, Martínez, Glavé, 1991	Por niveles educativos	Individual o colectivo
	TONI-2	Brown et al, 1995	5 años hasta adultos	Individual o colectivo
	NEMI nueva escala métrica de la inteligencia	Zazzo, Gilly y Verba-Rad, 1970	3-14 años	Individual
	Test de factor "g" Escala: 1	Cattell y Cattell, 1989	4-8 años	Individual
	IGF (renovado) inteligencia general y factorial Formas 1 y 2	Yuste, 2002	4-5 años 6-8 años	Individual
	IN.VE. inteligencia verbal Formas: I, E1	Yuste, Martínez, Galvé	Infantil 1º-3º EP	Individual
	KO. Cubos de KOHS	Kohs	a partir de 5 años	Individual
	AEI Aptitudes en Educación Infantil	De la Cruz, 1999	4-5 años	Individual o colectiva
	Test de aptitudes cognitivas (I y II)	Thorndike, Hage... 1985	5-8 años 6-9 años	Colectiva
	ITPA (antiguo) Test Illionis de Aptitudes psicolingüísticas	Kirk, McCarthy y Kira, 1989	2 ¹ / ₂ - 10 ¹ / ₂	Individual

	ITPA (renovado) Test Illionis de Aptitudes psicolingüísticas	Kirk, McCarthy y Kira, 2004	3-10 años	Individual
	Test de inteligencia infantil por medio de la figura humana	Goodenough, 1964	4-12 años	Individual o colectiva
	El Test de Goodenough revisado y ampliado	Harris, 1981	3-15 años	Individual o colectiva
	Escala de ejecución de Borelli-Oleron	C. Psicol. Appliquée, 1964	Infancia	Individual

ANEXO III: Instrumentos para evaluar el ámbito cognitivo-intelectual en Educación Infantil

(Adaptado de Martínez y Ollo, 2009)

Tipo de instrumento	Nombre	Autores y año de publicación	Edades de aplicación	Modalidad de aplicación
Capacidad general y aptitudes específicas (ANEXO II)	-----	-----	-----	-----
Funciones mentales básicas	BENDER Test Gestáltico Visomotor	Münsterberg, 1977 Bender, 1989	5-10 1/2	Individual
	Figura Compleja de Rey Formas: A y B	Rey, 1987	A: 5 años- adultos B: 4-8 años	Individual
	Reversal Test	Edfelt, 1975	3º de Ed. Infantil y 1º de Ed. Primaria	Individual o colectiva
	Frostig Test de desarrollo de la percepción visual	Frostig, 1988	4-8 años	Individual

	Prueba de organización perceptiva de H. Santucci	García, 1982	4-6 años	Individual
	EMAV Escala Magallanes de Atención visual Formas I y II	García y Magaz, 2000	5-9 años a partir de 10 años	Individual o colectiva (informatizada)
	TRVB Test de Retención Visual de Benton Formas: C, D y E	Benton, 1986	5 años adultos	Individual
	TOMAL Test de memoria y aprendizaje	Reynolds y Bigler, 2001	5-20 años	Individual
	EPP Evaluación de la psicomotricidad en preescolar	De la Cruz, 1990	3-6 años	Individual
	Test de esquema corporal	Daurat-Hmeljak, 1980	4-8 años 6-11 años	Individual
	THG Test de habilidades grafomotoras	García y León, 1989	5 1/2-8 años	Individual
	TVPS Test de aptitudes viso-perceptivas (no motor)	Gardner, 1996	Niños 3-10 años	Individual
Estilo cognitivo y potencial de aprendizaje	Las torres de Hanoi	sin especificar	Niños, adolescentes y adultos	Individual
	EVHACOSPI Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales	García y Magaz, 1998	4-12 años	Individual o colectiva
	BEDPAEC Batería para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje	Molina, Arraiz y Garrido 1993	5-8 años Hasta 12 años con RM.	sin especificar

	EPA-2 Evaluación del potencial de aprendizaje-2	Fernández, Calero et al, 2000	5-14 años	Individual o colectiva
--	---	-------------------------------	-----------	------------------------

ANEXO IV: Instrumentos para evaluar el ámbito académico-curricular en Educación Infantil

(Adaptado de Martínez y Ollo, 2009)

Tipo de instrumento	Nombre	Autores y año de publicación	Edades de aplicación	Modalidad de aplicación
Pruebas estandarizadas de rendimiento	Pruebas psicopedagógicas de evaluación individual	Montesinos et al, 1996	4-8/9 años	Individual
	Pautas y registros de observación y evaluación	Additio-Graó, 1995	Educación Infantil y Educación Primaria	Registro grupal y anotación individual
	Batería psicopedagógica Evalúa (0, 1, 2, 3... 10)	García y González, 1996	Niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria	Individual o colectiva
	Pruebas Pedagógicas graduadas	Costa et al, 1989	Preescolar y Ciclo Inicial	Individual
	Evaluación del Aprendizaje matemáticas, lenguaje, dibujo	Bonals et al, 2002	3-7 años	Individual
	Tema 3 Test de competencia matemática básica	Herbert et al, 2007	3-9 años	Individual
	CONCEBAS (1 y 2)	García, 2001	1: 4-6 años 2: 6-8 años	Individual o colectiva
Escalas de Evaluación curricular	Escalas de Educación Infantil 1º, 2º y 3º Teresa Huget	Teresa Huget	1º, 2º y 3º de Educación Infantil	sin especificar
	Escalas Additio-Grao	sin especificar	sin especificar	sin especificar

	Escalas de evaluación curricular Escuela Española	Martínez y Calvo	sin especificar	sin especificar
	Escalas EOS evaluación curricular	sin especificar	sin especificar	sin especificar
Estilo de aprendizaje	SE REALIZARÁ MEDIANTE LA OBSERVACIÓN Y EL REGISTRO DE CONDUCTAS Y PRODUCCIONES ACADÉMICAS			

ANEXO V: Instrumentos para evaluar la creatividad y divergencia en Educación Infantil

(Adaptado de Martínez y Ollo, 2009)

Tipo de instrumento	Nombre	Autores y año de publicación	Edades de aplicación	Modalidad de aplicación
Pruebas estandarizadas de creatividad	Tests de pensé créative	Torrance, 1976	Infantil a Secundaria	Individual o colectiva
NOTA: Otro instrumento será la observación y el registro de conductas y producciones en situaciones de reto cognitivo y pensamiento divergente (CREENA, p.23)				

ANEXO VI: Instrumentos para evaluar el ámbito socio-afectivo y emocional en Educación Infantil

(Adaptado de Martínez y Ollo, 2009)

Tipo de instrumento	Nombre	Autores y año de publicación	Edades de aplicación	Modalidad de aplicación
Pruebas estandarizadas, cuestionarios e inventarios de personalidad y rasgos	EPIG Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil	Silva y Martorel, 1993	5-14 años	Individual o colectiva
	EACP Escalas de Áreas de Conductas-problema	García y Magaz, 2000	4-12 años	Individual o colectiva
	PAI Escala de Percepción del	Villa y Auzmendi, 1999	5-6 años	Individual o colectiva

	Autoconcepto Infantil			diferenciada por sexo
NOTA: Otros instrumentos serán la observación y el registro de conductas, relaciones y producciones, las entrevistas a los adultos relevantes y al propio alumno y pruebas sociométricas (CREENA, p.23)				

ANEXO VII: Instrumentos para evaluar el contexto escolar, social y familiar en Educación Infantil

(Adaptado de Martínez y Ollo, 2009)

Tipo de instrumento	Nombre	Autores y año de publicación	Edades de aplicación	Modalidad de aplicación
Análisis del centro	Quafe-80	Darder y López, 1984	sin especificar	sin especificar
	Modelo EFQM	UE, 2000	sin especificar	sin especificar
	Autovaloración de competencias de relación con el alumnado	Módulo de conducta y altas capacidades del CREENA	sin especificar	sin especificar
	Guía para realizar la evaluación del contexto escolar	Arocas y otros, 2002	sin especificar	sin especificar
Análisis del contexto social y familiar	FES. Clima social y familiar	Moos, 1984	cualquier edad escolar	individual (por familia)
	Guía para la evaluación del contexto familiar	Arocas y otros, 2002	sin especificar	individual (por familia)
	PEF. Escalas de identificación de prácticas educativas familiares	García y otros, 2003	familias de escolares de infantil y primaria	individual (por familia)
NOTA: Debido a la singularidad de cada situación, el CREENA recomienda diseñar registros propios utilizando los expuestos en esta tabla como modelos.				

ANEXO VIII: Modelo de informe de Evaluación Psicopedagógica

(Martínez y Ollo, 2009, pp.42-43)

A. DATOS PERSONALES

Nombre:	Fecha de nacimiento:
Nivel Escolar:	Centro:
Tutor/a:	Orientador/a:
Modelo lingüístico:	Fecha de informe:

B. MOTIVO DEL INFORME

C. DATOS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:

C.1. Información sobre el alumno (técnicas utilizadas, resultados y conclusiones):

- Desarrollo cognitivo - aptitudes intelectuales
- Nivel de competencia curricular por áreas
- Creatividad
- Estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos
- Esfuerzo, motivación e intereses académicos
- Interacción (con adultos y con iguales) e integración social
- Estado emocional

C.2. Información sobre el contexto escolar (técnicas utilizadas, resultados y conclusiones):

- Cogniciones y expectativas del profesorado
- Organización de aula y ciclo
- Grado de flexibilidad curricular (excelencia)
- Estilos didácticos y recursos utilizados
- Experiencia profesional
- Posibilidades de aplicación de divergencias
- Nivel de exigencia curricular

C.3. Información sobre el contexto social y familiar (técnicas utilizadas, resultados y conclusiones):

- Percepción y expectativas de los padres. Actitud de exigencia ante el hijo
- Relaciones familiares (padres y hermanos)
- Actitud hacia la escuela. Relaciones, colaboración y exigencia
- Posibilidades de desarrollo extraescolar
- Utilización de los recursos comunitarios

D. NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNO

D.1. En relación al currículo escolar:

D.2. En relación al estilo cognitivo y de aprendizaje:

D.3. En relación al desarrollo socio-afectivo y a las relaciones interpersonales:

D.4. En relación con otros ámbitos:

E. MEDIDAS PROPUESTAS

E.1. Ordinarias:

E.2. Extraordinarias: