



Universidad
Zaragoza

EL NIÑO CON ALTAS CAPACIDADES EN EL AULA DE INFANTIL: RESPUESTAS EDUCATIVAS

Autora: SILVIA HERNANDO CUBERO

Directora: ADORACIÓN ALVES VICENTE

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Grado en Maestro de Educación Infantil

2014

ÍNDICE

1. Introducción-justificación.....	Pág. 3
2. Objetivos.....	Pág. 4
3. Conceptualización teórica. Altas capacidades: definición, historia, modelos y referentes	Pág. 5
3.1 Modelos centrados en capacidades	Pág. 9
3.2 Modelos basados en el rendimiento.....	Pág. 10
3.3 Modelos de orientación sociocultural.....	Pág. 11
3.4 Modelos cognitivos.....	Pág. 12
4. El niño de infantil con altas capacidades intelectuales.....	Pág. 14
5. Detección/identificación. Ámbitos, procedimientos y evaluación	Pág. 19
5.1 Indicadores en Educación Infantil	Pág. 26
6. Necesidades específicas de apoyo educativo	Pág. 27
7. Buenas prácticas educativas y perfil del profesorado	Pág. 30
7.1 Colaboración escuela y familia del niño superdotado.....	Pág. 35
8. Respuesta educativa	Pág. 40
8.1 Normativa.....	Pág. 41
8.2 Objetivos de la respuesta	Pág. 44
8.3 Medidas de carácter ordinario.....	Pág. 48
8.4 Medidas de carácter extraordinario	Pág. 50
8.5 Metodología y organización en el aula de Infantil	Pág. 53
8.5.1 Aprendizaje mediante fichas de trabajo	Pág. 56
8.5.2 Aprendizaje cooperativo	Pág. 59
8.5.3 Trabajo por proyectos.....	Pág. 63
8.5.4 Distribución y aprendizaje por rincones.....	Pág. 66
8.5.5. Talleres de aprendizaje	Pág. 69
9. Conclusiones y valoración personal.....	Pág. 74
Referencias bibliográficas.....	Pág. 78
Anexos	Pág. 81

Resumen

Este trabajo trata de analizar las respuestas a necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales en el aula ordinaria de Educación Infantil desde un punto de vista inclusivo.

En primer lugar, se presentan una serie de conceptos básicos incluyendo la conceptualización teórica, la definición de las necesidades del alumno superdotado, la detección temprana y el desarrollo integral del niño además de los aspectos intelectuales.

A partir de esta información, se plantea una revisión crítica sobre las prácticas habituales con este tipo de alumnado.

Basándonos en estos datos, se proponen una serie de intervenciones educativas en función de las metodologías que se llevan a cabo actualmente en Educación Infantil que incluyen todos los elementos relevantes en el proceso educativo incluyendo una metodología activa y cooperativa, el papel del profesorado y la familia, la diversidad de contextos, la flexibilidad en la programación y la motivación de los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello, nos llevará a plantearnos un cambio en la educación, desde mejoras e innovaciones educativas que atiendan a la diversidad hasta dar respuestas a las necesidades específicas que requiera el alumno con altas capacidades intelectuales.

Descriptor-palabras clave: altas capacidades intelectuales, respuesta educativa, flexibilidad y diversidad.

Abstract

This work attempts to analyze the responses to educational needs of students with high intellectual capacities in the pre-school classroom from the point of view of inclusive education.

First of all, some basic concepts are presented, including the theoretical conceptualization, a definition of the needs of gifted children, early detection and development of the child, not only intellectual aspects.

From this information, a critical review is exposed about school practice with this type of student.

Then, it is proposed educational interventions beginning with methodologies that are used in early pre-school education including all relevant elements in the educational process: active and cooperative methodology, the role of teachers and family, the diversity of contexts, flexibility in and motivation of children in teaching-learning process.

Therefore, we will consider a change in education from educational improvements and innovations. Diversity will be considered the basis to provide answers to specific needs that require students with high intellectual capacities.

Key words: Gifted children, school education, flexibility and diversity.

1. Introducción-justificación

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) pretende realizar un análisis teórico acerca de las implicaciones de altas capacidades intelectuales. Se trata de profundizar en aquellos aspectos relacionados con la atención educativa en el contexto escolar, concretamente en el aula ordinaria de infantil, desde la reflexión, el análisis crítico y la propuesta de orientaciones encaminadas a responder a las necesidades educativas del niño de infantil con altas capacidades intelectuales.

Partimos de la atención a la diversidad como pilar fundamental que atiende a todos los alumnos y alumnas teniendo en cuentas sus características y necesidades individuales. Todo ello, con la consiguiente mejora de las metodologías que se aplican en el aula, los recursos utilizados y buscando la innovación y las buenas prácticas desde el centro, el papel del maestro y la implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una de las razones de peso que me llevan a realizar este trabajo y que sirven de motivación a la búsqueda y análisis de los estudios teóricos realizados de diferentes autores, es la experiencia propia en prácticas escolares, donde la atención al alumno de infantil con altas capacidades se limitaba al uso estricto de fichas (iguales y de más nivel que el grupo) y a la compensación del tiempo que le sobraba al niño con altas capacidades mediante actividades repetitivas del mismo modelo que las realizadas.

Por este motivo, inicio un análisis de diferentes métodos educativos que contemplan opciones y alternativas a lo que se trabaja en algunos centros, y llegando así, a las intervenciones educativas que podrían considerarse más adecuadas para el niño superdotado concebido como parte de un grupo diverso y heterogéneo.

Desde este punto de vista, pretendo hacer hincapié en el derecho del alumno a una educación integral y adecuada a su desarrollo cognitivo, personal y socioemocional, más allá de etiquetas, prejuicios o dificultades que puedan surgir en el proceso.

Se puede entender este trabajo como exposición de los conocimientos adquiridos durante mi propio proceso de aprendizaje, el final de la formación universitaria encaminado a un aprendizaje continuo que inicia aquí y que marcará el carácter del ejercicio de mi profesión como maestra, desde una actitud de investigación, de búsqueda y de mejora de mi actividad profesional.

Además, mis inquietudes me llevan a trabajar en torno a la respuesta educativa para niños con altas capacidades desde la cuestión personal que se me plantea, si somos capaces los maestros de proporcionar al alumno oportunidades y estimulación para su correcto desarrollo, si somos flexibles a la hora de atender a la diversidad en cuanto a materiales, metodología y aceptación de distintos resultados en aquello que planteamos, o si, sin embargo, nos quedamos estancados en la información, el conocimiento básico de la respuesta y en la adaptación individual que supone cumplir con la atención educativa de las características que plantea el niño sin tener en cuenta todas las áreas de desarrollo, la inclusión y la motivación del alumno por aprender. Además, buscando concretar a su vez todo aquello que pueda considerar para la etapa de Educación Infantil con todo lo que la caracteriza en cuanto a la intervención educativa.

Por lo tanto, que mi análisis teórico y de respuesta educativa pueda ser útil para la actividad profesional, pueda abrir nuevos caminos en el concepto de atención a niños superdotados y al aula de infantil en general, que bajo mi reflexión, quepan diversas opiniones, puntos de vista y valoraciones que potencien el pensamiento divergente de profesionales, y así, el de los niños que recibirán nuestros nuevos planteamientos.

2. Objetivos

Aunque ya he dado pinceladas de qué objetivos persigo con la realización del presente trabajo, me parece oportuno concretar en los siguientes:

- ✓ Analizar las consideraciones teóricas sobre la superdotación de forma que constituyan la base para la práctica educativa.
- ✓ Reflexionar acerca de la intervención educativa actual en educación infantil dirigida al niño con altas capacidades y las posibles mejoras que se pueden llevar a cabo.
- ✓ Plantear orientaciones para una respuesta ajustada y contextualizada a las necesidades individuales y únicas de cada niño de infantil con altas capacidades.

- ✓ Presentar estrategias organizativas enfocadas a altas capacidades que favorezcan un aprendizaje global.
- ✓ Orientar la aplicación de las respuestas existentes al desarrollo integral del niño con altas capacidades y en general, del aula y contexto educativo en el que se encuentra atendiendo a la heterogeneidad y diversidad del aula de infantil.

Para alcanzar los objetivos que se plantean en este TFG, se realizará un estudio de revisión teórica acerca de las altas capacidades, concretamente en el aula de infantil en la medida de lo posible. Se pretende revisar bibliografía referente al tema así como estrategias metodológicas que puedan ser útiles para atender a los alumnos dentro del marco de la escuela inclusiva.

Cuando hablamos de escuela inclusiva, nos referimos a atender a la diversidad ofreciendo igualdad de oportunidades desde la perspectiva de la heterogeneidad en el aula de infantil. De esta forma, la escuela inclusiva exige la búsqueda y aplicación de distintas intervenciones didácticas y organización del aula con el objetivo de facilitar el aprendizaje a todos. Es así, como se pretende en el presente trabajo abordar al niño con altas capacidades en el aula.

Cabe decir, que espero aclarar las ideas y orientar la acción educativa desde un punto de vista crítico y reflexivo, poniendo de manifiesto mi interés personal y profesional en este trabajo, buscando resultados positivos y enriquecedores para atender a la diversidad, heterogeneidad y a fin de cuentas, a la mejora de la atención educativa del niño de infantil con altas capacidades intelectuales.

3. Conceptualización teórica

Cuando hablamos de necesidades específicas de apoyo educativo y las asociamos con las altas capacidades, pensamos en aquellas estrategias que ayudarán al alumno a estimular su desarrollo en todos los ámbitos y alcanzar su máximo potencial. No obstante, el niño con altas capacidades presenta unas características asociadas a sus capacidades que hacen referencia a diversos aspectos como la atención, sus intereses, motivación, compromiso personal, etc.

Los alumnos con altas capacidades intelectuales requerirán mayor número de recursos y estrategias que admitan soluciones y alternativas diversas para un desarrollo óptimo de sus capacidades. Esto no se aleja de cualquier alumno, pero sí la forma en que ofrecemos y garantizamos al niño oportunidades de aprendizaje y de qué forma llevamos a cabo nuestra acción docente. Asimismo, al plantear la respuesta educativa hemos de tener en cuenta un amplio abanico de recursos e intervenciones didácticas y pedagógicas (Albes, Aretxaga, Etxebarria, Galende, Santamaría, Uriarte y Vigo, 2013). Para poder plantear una serie de respuestas al alumnado con altas capacidades y conocer sus necesidades y características, cabe en primer lugar, definir lo que entendemos por altas capacidades y contextualizarlas en un marco teórico explicativo que presente los distintos modelos y concepciones que han dado definición al tema en las últimas décadas.

Los conceptos de superdotación y altas capacidades han admitido a lo largo de la historia variabilidad de definiciones y características por lo que la búsqueda de una definición precisa me lleva a hacer referencia a distintas definiciones que se han dado.

Cuando hablamos de superdotación hacemos referencia a unas capacidades que están por encima de lo que consideramos normal y que destacan a partir de conductas en distintas áreas. Sin embargo, es un concepto amplio ya que existe gran variabilidad en las características de las personas con altas capacidades.

Asimismo, esta concepción nos lleva a cuestiones como qué consideramos la normalidad o cómo de superior han de ser estas capacidades para ser superiores.

A lo largo de todo el trabajo utilizaré el término superdotado y alumno con altas capacidades intelectuales dado que las primeras teorías eran referidas a superdotación. No obstante cuando hablamos de educación y a partir de la LOE, se extendió y utilizó el término altas capacidades para determinar a estos alumnos. Por lo que será importante una concreción de su utilización y significado general (Comes, Díaz, Luque, Moliner, 2008) del concepto de altas capacidades. Este concepto lo introduce la LOE y pese a que no lo define parece que es bien acogido por ser más general que el término de superdotación y parece atender a todo aquel alumnado que demuestra conductas de nivel superior.

Además, acoge también un punto fundamental que es el carácter potencial frente a la exigencia de rendimiento que recogía la legislación anterior.

Es cierto, además, que se utilizan algunos otros conceptos indistintamente y que, ante una definición de altas capacidades, cabe precisar y distinguir.

Las personas con altas capacidades intelectuales se ajustan a estas categorías que se pueden incluir en el concepto de altas capacidades pero que hacen referencia a conceptos distintos.

Superdotación o sobredotación: este tipo de configuración cognitiva incluye la combinación de los recursos intelectuales que presentan así un nivel elevado en cuanto a procesamiento y gestión de la información, llevando a una buena memoria, capacidad de concentración y atención, etc. (Benito, 1992).

Talento: hace referencia al alto rendimiento en un ámbito concreto, lo que deja lugar a la posibilidad de apartar otras áreas con rendimiento incluso bajo (Castelló y Battle, 1998).

Castelló y Battle (1998) diferencian los talentos entre simples y múltiples (matemático, lógico, social, creativo, verbal) y complejos (académico y artístico) combinando este último tipo varias aptitudes específicas.

Precocidad: se trata de un aprendizaje rápido anterior a los iguales lo cual no garantiza que tenga beneficios. Los niños con altas capacidades suelen ser precoces frecuentemente pero no siempre es así (Benito, 1992).

Todas estas formas de abarcar las altas capacidades proceden de una concepción de capacidades intelectuales, evidentemente relacionadas con la inteligencia. No obstante, evolucionamos de un concepto rígido de inteligencia superior a otro dinámico y capaz de desarrollarse a partir de unos rasgos y potencialidades. Por lo tanto, la idea de inteligencia y de Coeficiente Intelectual se puede poner entredicho y requiere de más condicionantes (Alonso, Renzulli y Benito, 2003).

Tras reflexionar y analizar los aspectos más relevantes que caracterizan las altas capacidades, considero oportuno acercarme a una posible definición a partir de los datos expuestos a continuación.

El término de superdotación se adecúa a poner una etiqueta a las altas capacidades consideradas innatas y naturales que pueden desarrollarse. De forma que el entorno y la estimulación activa de las capacidades faciliten un óptimo desarrollo de la superdotación.

Por otro lado, en esta concepción de altas capacidades ha de incluirse la creatividad, el compromiso con la tarea, unas capacidades elevadas para la edad cronológica, etc. Todo ello requerirá una variedad de experiencias que garanticen el aprendizaje que en muchas ocasiones, los programas que se llevan a cabo en los centros no son útiles y no responden a las necesidades, aspecto que trataremos más adelante.

Estas últimas afirmaciones pueden servir de base para establecer un estudio que vaya más allá de etiquetas, que cumpla con las consideraciones teóricas que delimitan y abarcan las altas capacidades pero desde un punto de vista flexible, pedagógico y que se centre en el desarrollo del niño a partir de las oportunidades educativas que sepamos proporcionar como docentes profesionales.

Asimismo, considerar toda intervención educativa acorde al desarrollo global del niño y adecuada a potenciar un conjunto de áreas de desarrollo en el que el niño con altas capacidades sobresale.

A partir de estas ideas, el presente trabajo pretende analizar la práctica de atención educativa. Como he ido introduciendo, existe una amplia producción teórica y controversias, pero pocos recursos prácticos que permitan dar respuesta de forma ajustada a las necesidades.

Para ello, es importante hacer un repaso de cuales han sido los referentes principales y los distintos modelos propuestos.

Las distintas concepciones giran en torno a la inteligencia, y así, se designa a las altas capacidades intelectuales como un término que hace referencia a aquellos alumnos que presentan una alta capacidad excepcional para su edad en distintas áreas y ámbitos.

Distintos modelos que expongo a continuación, ofrecen una visión y definición de las altas capacidades que hacen hincapié en diferentes aspectos contextuales y personales (Torrego, 2012).

Todas las investigaciones consideran la multidimensionalidad en cuanto a que las altas capacidades vienen dadas en ciertas habilidades contextualizadas que evolucionan y se desarrollan a lo largo de la vida en función del aprendizaje, las características del alumno y la interacción con el medio. Con esto, pretendo relacionar el análisis posterior de las prácticas educativas con la conceptualización teórica que existe a partir de diversas fuentes bibliográficas. Por eso es tan importante basarme en la siguiente clasificación de modelos, porque como he dicho, se basan en un concepto de altas capacidades que atiende a más de un tipo de inteligencia y a diferentes dimensiones, las cuales no se deben dejar pasar en el desarrollo global del niño.

La clasificación de Mönks (1992) posee un sistema de análisis de las distintas aportaciones de diferentes modelos. Agrupa las definiciones de altas capacidades en cuatro categorías: capacidades, rendimiento, cognición y sociocultural.

3.1 Modelos centrados en capacidades

Destaca el Modelo de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner que revisa y explica en 1998. El autor desarrolla la teoría de las Inteligencias Múltiples, cambiando la concepción de inteligencia como elemento único a tener en cuenta. Gardner considera la importancia de una nueva concepción más amplia y flexible que englobe distintos enfoques, llegando a un tipo de evaluación que acoja distintas capacidades cognitivas de la persona alejándose del concepto rígido de la inteligencia como único factor a estudiar.

En base a este modo de concebir la inteligencia y las capacidades, trasladamos la teoría de Gardner a la educación y podemos ver como en la escuela se potencia la enseñanza de distintos conocimientos, habilidades y actitudes que corresponden a distintas inteligencias. Se produce así, el desarrollo y atención individual del niño conociendo sus capacidades para resolver problemas o elaborar productos distinguiendo en qué inteligencia destaca más o menos.

Como aportaciones importantes cabe citar, por un lado, la introducción de dos factores relevantes que son la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Por otro lado la gran influencia de los factores culturales y ambientales que condicionan el desarrollo de la inteligencia, entendida como un potencial variable en función de las circunstancias de la vida y de la cultura.

Gardner (1998) identificó inicialmente siete tipos de inteligencia (Cinético-corporal, lógico-matemática, musical, espacial, lingüística, interpersonal e intrapersonal) y posteriormente introdujo una octava, la inteligencia naturalista.

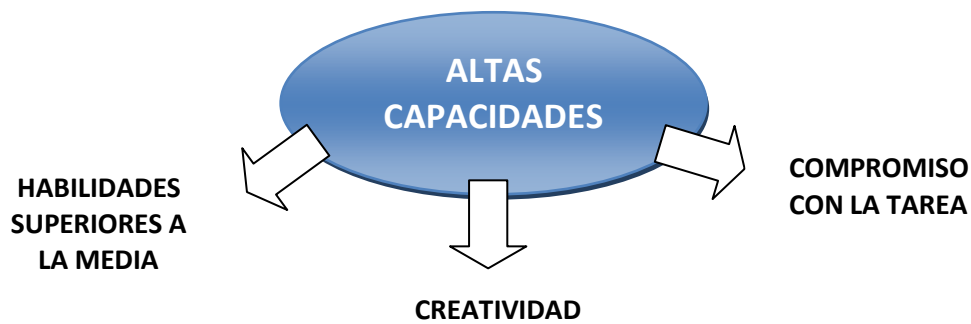
Actualmente, propone introducir dos nuevas inteligencias: la inteligencia existencial (trataría de responder cuestiones del ser humano respecto al sentido de la muerte y la vida) y la inteligencia pedagógica (capacidad de comunicar un saber o una destreza).

A partir de la teoría de las inteligencias múltiples del autor y para su presentación elaboro un esquema explicativo que especifica las distintas inteligencias y que se encuentra en el **Anexo 1**.

3.2 Modelos basados en el rendimiento

Estos modelos consideran necesaria la inteligencia elevada además de un nivel alto de talento o capacidad, pero no como condición suficiente para conseguir explicar las altas capacidades.

La teoría a la que se refiere Renzulli en 2003, de los tres anillos establece tres variables interrelacionadas: la inteligencia como capacidad intelectual por encima de la media, la creatividad elevada y el compromiso o motivación con la tarea. Estos componentes de manera aislada no definen las altas capacidades, los tres son relevantes e igualmente importantes y constituyen un conjunto que determina una teoría que se acerca al tipo de inteligencia que caracteriza las altas capacidades. Por lo tanto, desde esta perspectiva, los alumnos con altas capacidades han de poseer y desarrollar el conjunto de estos factores en la vida. Si muestra habilidad o dominio en alguna de ellas, podemos considerar una persona talentosa pero no mostraría potencial en la combinación de las tres variables determinadas.



3.3 Modelos socioculturales

Los modelos socioculturales consideran que la cultura y la sociedad del momento establecen las altas capacidades teniendo en cuenta el contexto social y familiar como favorecedores o no del adecuado desarrollo del niño con estas características.

Desde esta concepción se consideran los siguientes modelos:

TANNENBAUM (1986)

Rendimiento superior a partir de:

- ✓ Capacidad general.
- ✓ Factores no intelectuales (motivación).
- ✓ Aptitudes específicas excepcionales.
- ✓ Contextos familiares y escolares estimulantes.
- ✓ Suerte.

MÖNKS (1992)

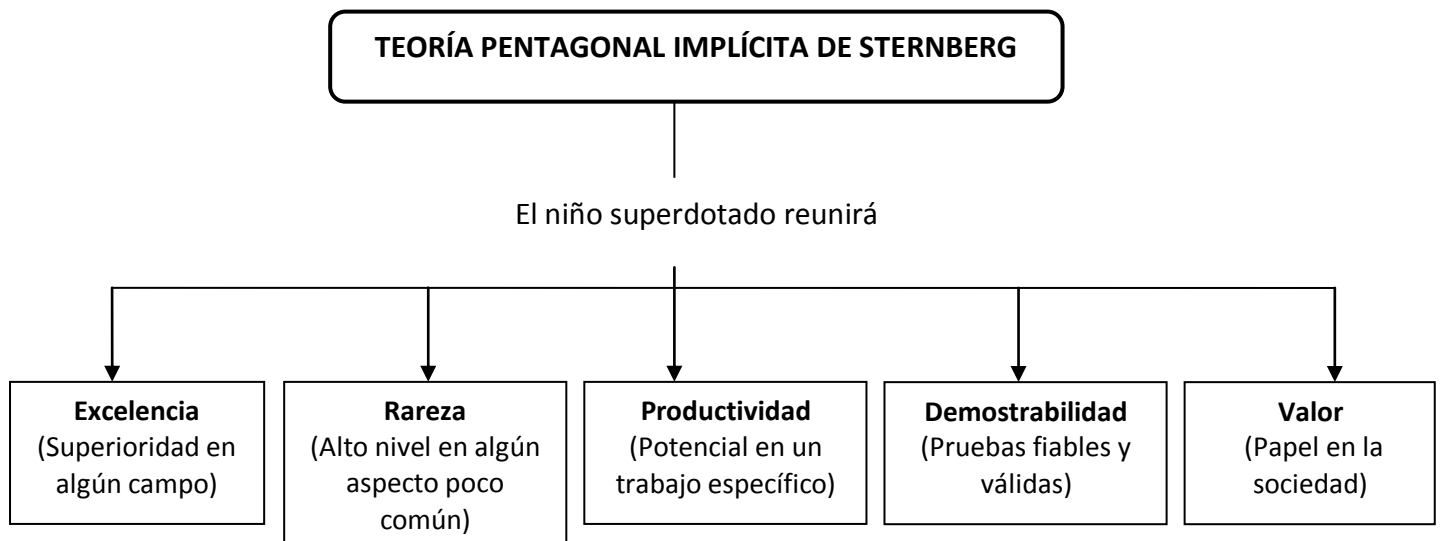
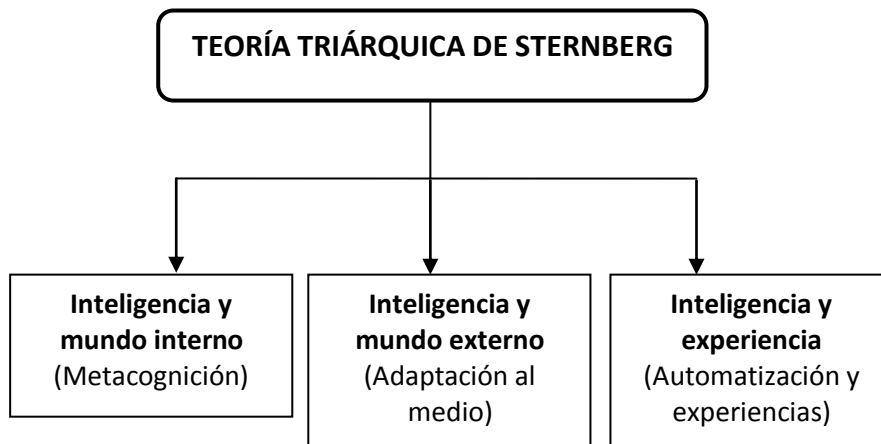
Revisa la teoría de los tres anillos de Renzulli desde una perspectiva social y cultural desarrollando el "*Modelo Triádico de la Sobredotación*" donde introduce nuevos factores:

- La familia
- El colegio
- Los compañeros

Se relacionan con los ya establecidos: capacidad intelectual, creatividad elevada y compromiso con la tarea.

3.4 Modelos cognitivos

Los modelos cognitivos se fundamentan en la psicología cognitiva y pretenden identificar los procesos y estrategias que se ponen en marcha al realizar tareas de nivel superior. La teoría de Sternberg (1986) destaca en cuanto a los modelos cognitivos.



Posteriormente Sternberg propone también el **modelo WISC** como método para identificar y reconocer a personas superdotadas: sabiduría (wisdom), inteligencia, síntesis de variables y creatividad.

Estas son las principales teorías que impulsan los estudios de altas capacidades.

Una revisión de las diferentes teorías a lo largo de los años y a partir de diferentes estudios acerca de las altas capacidades, me permitirá llegar a considerar una respuesta educativa más adecuada, contextualizada y desde afirmaciones teóricas reales y válidas. De esta forma, servirá de base una concepción abierta que surge de la multidimensionalidad que abarca distintos factores, no solo cognitivos sino también otras variables a considerar como la motivación, el contexto o el desarrollo adecuado del niño con altas capacidades.

Como hemos visto, los modelos referentes a la superdotación evolucionan hacia un concepto dinámico capaz de desarrollarse a lo largo de la vida. Un desarrollo en el que intervienen factores diversos como la genética y las potencialidades, el ambiente y la motivación, etc. (Albes et al., 2013).

Considero así, la multidimensionalidad, globalidad y potenciación de las capacidades como pilares de un estudio que lleva como finalidad responder adecuadamente las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Según Soriano y Presentación (2002) la postura que más se adopta en la actualidad en cuando a modelos que conceptualicen las altas capacidades, destacan los integradores que reúnen parte de los modelos anteriores y que no solo tienen en cuenta condiciones intelectuales, sino también personales, afectivas y sociales.

Si hablamos de educación infantil, he podido observar que el aula será un entorno muy favorecedor para el niño, donde se trabaja la inteligencia desde distintos puntos de vista, donde se pone de manifiesto el desarrollo global del niño. Por lo tanto el niño con altas capacidades en el aula, tendrá gran cantidad de oportunidades que confirmarán estos conceptos teóricos sobre el desarrollo de las altas capacidades y la importancia de los aspectos afectivos y sociales. A continuación analizaré cómo se llevará a cabo el desarrollo de las capacidades del niño en el aula y de qué manera ha de organizarse el aula y abordar una metodología inclusiva y que atienda al desarrollo global del niño.

4. El niño de Infantil con Altas Capacidades Intelectuales

Hasta el momento he tratado las altas capacidades desde su perspectiva más teórica, buscando una definición adecuada y una base que sustente la necesidad de dar respuesta desde la atención a la diversidad a las necesidades que los niños con estas características requieren. No obstante, ya he dado pinceladas de que el objetivo final es tratar de analizar la respuesta más acorde a las necesidades del niño, en el aula y en el entorno más cercano, lo que nos lleva a buscar al niño con altas capacidades y cómo es.

En primer lugar, me parece conveniente presentar cómo es el niño de educación infantil en función de los estudios y artículos de diversos autores y de mi experiencia personal. De forma que expongo una selección de las características que considero más relevantes para tener en cuenta a la hora de comprender al niño con altas capacidades, ya que posteriormente especifico las características de la superdotación.

El niño de infantil se caracteriza por un desarrollo evolutivo con grandes cambios de los 3 a los 6 años, se puede considerar esta etapa como momento crucial. Machado (2003) hace un repaso por el desarrollo del niño entre estas edades diferenciando entre 3-4, 4-5 y 5-6. En la primera etapa, el niño comienza a tomar conciencia de sí mismo y utiliza pronombres personales así como la superación del “no” y el aumento significativo de vocabulario. Es el momento en el que aparece el juego con otros niños aunque en esta primera etapa todavía se puede observar en paralelo y en solitario. La imaginación está presente generalmente en el niño de infantil y este es un dato significativo para el posterior análisis de las altas capacidades, donde será crucial considerar de qué nivel de imaginación y creatividad hablamos y cómo influye esto en la actuación del niño.

Machado (2003) hace mención a la creencia del niño de todo lo que le digamos, que contrasta con el niño con altas capacidades que buscará explicaciones, respuestas y mostrará preocupación ante la realidad.

A esta edad el niño es capaz de expresar verbalmente sus miedos e inquietudes así como contar hechos pasados. Esta fluidez en la comunicación, hará además, que el niño se plantee incansable preguntas ante lo desconocido, donde tendremos que ampliar al máximo la respuesta contribuyendo a desarrollar su lenguaje e inteligencia. Es la edad del inicio escolar por lo que el niño se encuentra en una etapa de cambio, adaptación y de mostrar distintas actitudes que los maestros deberán tener en cuenta. No todos los niños acogen de la misma forma la vida escolar por lo que pueden presentarse pasivos, agresivos, y en general, observar conductas en el niño que pueden llamarnos la atención (Machado, 2003).

En una segunda etapa (entre 4-5 años) el niño disfruta con actividades dinámicas como trepar, columpiarse, etc. Le gustará combinar actividades de movimiento y otras más tranquilas. Comienza además, a dedicar más tiempo a una sola tarea (aspecto que será importante analizar cuando tengamos indicios de altas capacidades). Los niños muestran mayor autonomía y perfeccionan sus habilidades manuales.

En la etapa de infantil en general se considera el juego fundamental en el desarrollo, y concretamente el juego simbólico (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 2010) en el aula nos mostrará muchas situaciones sociales e imaginativas que indican el desarrollo del niño. A través de este juego el niño expresará sus conflictos internos, sus deseos y miedos. Por lo que observarlo puede ser de gran ayuda para conocer cómo vive el niño lo que ocurre a su alrededor.

En esta edad los niños son muy sociables incluso cuando realizan una actividad individual, dato que podremos tener en cuenta cuando hablemos de características del niño superdotado. También es cierto que son habladores y especialmente curiosos.

Otro aspecto a tener en cuenta es el desarrollo del lenguaje y la memoria en esta etapa (Machado, 2003).

La última etapa de infantil (5-6 años) está marcada por un desarrollo evolutivo en el que destacan los conocimientos adquiridos y su organización. Aunque su motricidad se perfecciona, las tareas cognitivas se ponen de manifiesto y se pueden observar grandes avances.

El niño empieza a definir mejor sus intereses en actividades, juegos y distintos temas. Además, le gusta oír y leer cuentos (aunque no sepa leer bien) y será capaz de pasar largos ratos con ellos.

Le gusta terminar lo que ha empezado, tanto en el juego como en la conversación y en general al niño le molesta dejar algo a medias. Se encuentra en una actitud muy receptiva, en la que el mundo externo es muy importante (Machado, 2003).

Una vez situado al niño de infantil, es el momento de, a partir de estos datos, seleccionar aquellos sobre las altas capacidades que nos presentan cómo es el niño superdotado en infantil y qué características peculiares tiene respecto al grupo.

No podemos decir que estemos hablando de un grupo homogéneo de niños cuando hablamos de altas capacidades, por lo que la respuesta del maestro irá dirigida desde la individualidad dejando de lado las etiquetas.

Partiendo de estas afirmaciones, sí podemos encontrar información significativa de cómo son los niños con altas capacidades y qué áreas o aspectos hemos de tener en cuenta. Cabe destacar que todas características dependen de cada situación personal y se relacionan entre ellas en mayor o menor medida así como son condicionadas por el entorno cultural y social.

Peñas (2006) considera que la adaptación social del niño dependerá de gran variedad de factores del entorno y no el simple hecho de tener o no superdotación que pueda limitar su competencia social. De hecho, la autora afirma que si los alumnos con altas capacidades se encuentran bien integrados en su grupo de iguales, serán con frecuencia influyentes en los demás niños convirtiéndose en buenos líderes de grupo.

A continuación, y teniendo en cuenta la individualidad de cada caso, expongo diversas características que se atribuyen a los niños con altas capacidades.

Aspectos relativos a la inteligencia, como la comprensión de ideas abstractas y complejas estableciendo relaciones entre ellas, rapidez en el procesamiento de la información, buen uso de la metacognición y del razonamiento para la resolución de problemas, desarrollo madurativo precoz especialmente en aspectos relacionados con la comunicación y el lenguaje, buena memoria y actitud curiosa en general, interés por tareas de investigación, etc. Destacan además por ser muy creativos, tienen mucha imaginación y sus producciones siempre son creativas, flexibles y diversas (Torrego, 2012).

Alonso et al. (2003) destaca entre las **características** que son comunes a las consideraciones de distintos autores, las siguientes como las más significativas y que muchas de ellas contrastan con las expuestas anteriormente acerca del niño de infantil y su desarrollo evolutivo dentro de los parámetros generales:

- Curiosidad. Interés por saber, conocer y descubrir, realizan muchas preguntas y buscan respuestas.
- Pensamiento independiente. Reflexión y opinión sobre un tema de forma autónoma.
- Iniciativa para resolver problemas.
- Actitud crítica con las normas establecidas. Exigen razones y explicaciones.
- Intereses variados mostrando gran motivación ante ellos.
- Analizan de forma hábil las conductas y comportamientos de la gente y de la realidad que les rodea.
- Facilidad para la expresión verbal y no verbal.
- Excelente memoria con capacidad para utilizarla de manera útil y productiva.
- Pensamiento divergente. Buscan distintas alternativas para la solución de problemas llegando a soluciones creativas e imaginativas.
- Responsabilidad. Capacidad y gusto por asumir responsabilidades y tareas a su cargo.
- Sentido del humor muy desarrollado para su edad.

Calero, García y Gómez (2007) concretan respecto a la **tarea** y cómo se enfrentan los niños con altas capacidades a ella, es decir, a la hora de trabajar, las siguientes características que nos servirán más adelante para considerar qué metodologías pueden ser más acordes a las necesidades del niño superdotado:

- Memoria de trabajo: capacidad para mantener la información durante un corto periodo de tiempo, mientras llega nueva información y recupera la memoria a largo plazo reconociendo el material nuevo. Reconoce, identifica y anticipa gracias a su buena capacidad de almacenamiento y recuperación de la información.
- Flexibilidad: capacidad para afrontar una situación y adaptarse a los cambios, estos niños afrontan las situaciones con mayor facilidad.

- Autorregulación: se refiere a la capacidad para adecuar el comportamiento a distintas situaciones y demandas sociales o cognitivas.
- Potencial de aprendizaje: muchos niños con altas capacidades tienen un alto potencial de aprendizaje que distintas áreas de aprendizaje, que se refiere a la capacidad independientemente del nivel de ejecución.
- Creatividad: depende en cierta manera de la inteligencia y puede ser de importancia para el alumno con altas capacidades si se le ofrecen las oportunidades para que pueda plasmar sus aprendizajes.
- Disincronía: niños con altas capacidades pueden desarrollar de manera diferente la parte intelectual de otras áreas. Por ejemplo respecto a la psicomotricidad o afectividad.

Si concretamos en aptitudes escolares y académicas (Torrego, 2012) en cuanto a estilo de aprendizaje, podemos ver a niños que aprenden más rápido y con más facilidad, buscando contenidos complejos que les resulten un desafío. Son persistentes y se concentran mejor, pueden incluso encargarse de varios temas a la vez o afrontar problemas desde múltiples perspectivas. Uno de los aspectos más relevantes es la capacidad para relacionar la información obtenida en diferentes contextos así como la capacidad de realizar un buen aprendizaje significativo. Otro dato a destacar es su rico vocabulario y capacidad comunicativa desde edades tempranas, que se complementa con el aprendizaje temprano de la lectura y disfrute con la misma. Esto se relaciona a su vez, con la facilidad para automatizar destrezas y procedimientos mecánicos como pueden ser la escritura, lectura, cálculo, etc.

Al niño con altas capacidades le gustan los retos, es curioso y da su opinión reflexionando y siendo lógico y coherente, tiene sentido del humor, múltiples intereses, sensibilidad ante los problemas sociales y le gusta hablar con personas más mayores. Tiene una alta autoestima y le gusta tener atención aunque puede, además, mostrarse tímido (Albes et al., 2013).

Toda esta información acerca del niño superdotado, será de utilidad en el posterior análisis de la respuesta educativa, de forma que cuando analicemos cómo se trabaja en el aula de infantil, podamos especificar y relacionar cada tarea con las características del niño y con el desarrollo óptimo de las capacidades del niño que nos presentan Calero, García y Gómez en 2007.

A partir de este análisis del niño superdotado, surge la necesidad de realizar una correcta evaluación psicopedagógica partiendo de las características del niño de infantil y de aquellas específicas de las altas capacidades. Todo ello, para conocer las características de cada alumno de forma individual. Además de ser conscientes de que las características propias del alumnado con altas capacidades les sitúan en riesgo potencial de presentar dificultades en el desarrollo de estrategias de desenvolvimiento social y de desarrollo emocional si no son atendidas (Peñas, 2006).

5. Identificación y evaluación

El proceso de **identificación temprana** puede tener como primer objetivo situar a los niños con altas capacidades en un entorno educativo que les proporcione los recursos y estrategias apropiadas para su óptimo desarrollo. De esta forma, podrán apoyarse y ser comprendidos por unos padres y educadores que les servirán de guía y les proporcionarán un camino de aprendizaje.

En algunos casos, si no se identifica al niño con altas capacidades puede darse la situación de desarrollar hábitos de trabajo pobres que dan lugar a un desarrollo que no evoluciona, quedándose así, estancado el niño por no potenciar aquellas estrategias que le permiten desarrollar sus capacidades para abordar problemas.

Considero de gran importancia una adecuada identificación ya que, podemos llegar a conclusiones y diagnósticos confusos (Albes et al., 2013) que surgen de etiquetas, las cuales pueden llevarnos a expectativas poco reales y por lo tanto intervenciones inadecuadas. Algunos rasgos pueden estar relacionados con el síndrome de Asperger o TDAH como explico a través de la elaboración de tablas en el **Anexo 2**, de forma que es importante realizar una identificación con criterio y fundamentada.

Esto no quita el apoyo a la identificación temprana ya que, como he comentado en diversas ocasiones es necesario conocer las características del niño antes de establecer cualquier medida. Asimismo, nos permitirá proporcionar una respuesta educativa orientada al desarrollo integral del niño, sea cual sea la diversidad con la que estemos tratando, no necesariamente altas capacidades. Por lo tanto, no perdemos el objetivo inicial de garantizar las propuestas educativas más acordes a las necesidades del alumnado, de lo contrario, estaríamos desatendiendo al niño.

Aunque hablamos de altas capacidades, concretamos cada vez más en el niño y la escuela. Tanto la identificación como la evaluación que hagamos nos proporcionarán información relevante que tendremos en cuenta a la hora de realizar una intervención en el aula, enfocando así nuestra actuación de cara a la educación y en concreto, hacia el proceso de enseñanza aprendizaje.

Martínez y Ollo (2005) hacen referencia a las altas capacidades en niños pequeños y su detección, relacionándolas con la precocidad y un ritmo rápido de desarrollo en una o más áreas y aspectos. Hace hincapié en no confundir el concepto de altas capacidades con lo puramente académico especialmente en el niño desde los 3 años. Por eso inciden en analizar un desarrollo que va más allá de las habilidades académicas y atiende a la curiosidad, la facilidad en el trabajo y su pensamiento acerca del mundo que le rodea. Parece que los colegios se asustan ante las identificaciones tempranas por el desafío que supone y la necesidad de profesionales preparados para proporcionar una respuesta ajustada. En Educación Infantil la forma más eficaz de identificar y reconocer (Martínez y Ollo, 2005) la superdotación será mediante variedad de métodos y en un largo periodo de tiempo. Es por ello que los test pueden funcionar en un momento dado o no. Lo más completo y adecuado sería incluir observaciones del comportamiento y de las habilidades verbales en diferentes contextos dentro del aula, información y anécdotas de los padres, producciones del niño, etc.

La consulta de los padres es una forma rápida de identificar a estos niños especialmente entre los cuatro y los cinco años ya que además de pasar muchas horas con el niño, los pueden observar en diferentes contextos.

Los **portfolios** (Torrego, 2012) pueden ser útiles para la detección que buscamos tanto en el aula como en casa. Suponen un recurso de recopilación de trabajos y productos realizados que reflejan las habilidades, creatividad, relación de información, profundidad de temas, etc. Los portfolios se pueden considerar auténticas evaluaciones. Utilizados por periodos de tiempo extensos, poseen gran valor al elaborar planes de actuación, especialmente para niños de infantil.

Las habilidades que los niños muestran en los test de aptitudes estarán directamente relacionadas y son los tipos de aptitudes más evaluadas en las situaciones de aprendizaje escolar. Es decir, existe una estrecha relación entre los test y pruebas que se realizan para determinar las altas capacidades y los resultados escolares que también hemos de analizar.

Es importante que a la hora de realizar la evaluación contemplemos diversos procedimientos, métodos, instrumentos, entrevistas, observación, cuestionarios, etc., siempre enfocado a la situación que está viviendo el niño, desde un enfoque multidimensional, real y que nos proporcione la información deseada para establecer una intervención acorde y adecuada.

Un aspecto a tener en cuenta es que algunos instrumentos tienden a limitar la selección de alumnado superdotado (Barrera, Durán, González y Reina, 2011) únicamente en cuestiones académicas. En algunos casos se usan indistintamente test de rendimiento e inteligencia confundiendo la habilidad académica con la general. Por lo tanto conviene considerar algunas cuestiones como incluir habilidades tanto cognitivas como no cognitivas, enfatizar el potencial sin poner etiquetas o, como he comentado anteriormente, combinar y valorar distintas estrategias de valoración.

Las estrategias y procedimientos para la identificación serán inicialmente informales o subjetivos como los cuestionarios a padres o nominaciones entre iguales y en segundo lugar para precisar, se tomarán medidas formales u objetivas donde sí podemos incluir distintos test y pruebas más específicas.

Bajo estas consideraciones el proceso de identificación deberá ser diverso y atenderá al desarrollo emocional, social e intelectual del niño así como a su creatividad y motivación. Podemos sintetizar esta información y organizarla en las siguientes pautas de cómo debe ser la identificación (Albes et al., 2013):

- ✓ **Multidimensional:** considerar al niño en su globalidad: capacidades intelectuales, sociales, emocionales, creativas, estilo de aprendizaje y contexto social.
- ✓ **Cuantitativa y cualitativa:** pruebas estandarizadas y análisis de calificaciones escolares además de informes y observaciones del maestro, información de la familia, etc.
- ✓ **Contextualizada:** recogiendo todos los aspectos relevantes y entornos del niño.
- ✓ **Proceso normalizado:** concebir la identificación de forma que detectemos las variables que pueden influir en favorecer o dificultar la satisfacción de necesidades.

Podemos decir que el objetivo de la evaluación (Benito, 1990) será establecer la base o punto de partida a partir del cual conoceremos el desarrollo individual del niño con altas capacidades, tanto en las distintas áreas de conocimiento como en otros comportamientos y actitudes que han de ser valorados. De esta forma buscamos una comprensión global amplia y flexible que nos proporcione datos desde distintas perspectivas para ofrecer al alumno la respuesta educativa más acorde.

Puede parecer precipitada una identificación en Educación Infantil ya que, especialmente en primero de infantil se lleva a cabo un extenso proceso de adaptación. Sin embargo, capacidades relacionadas con el pensamiento, lenguaje, destrezas sociales o motivación por aprender sufren un gran desarrollo en edades tempranas desde los siete meses en adelante. Además, los niños reciben continuamente información del entorno que proporciona continuas experiencias de forma natural. Bajo este periodo de aprendizaje, se hace clara la importancia de conducir y guiar a los niños a tener un buen inicio desde los primeros años de vida, atendiendo a las primeras señales e indicadores que nos puedan dar pistas sobre la posibilidad de tener altas capacidades. Proporcionando así, situaciones de aprendizaje adaptadas al desarrollo del niño sin necesidad de esperar a los 6 o 7 años.

A continuación, expongo algunas nociones básicas de cómo puede ser la identificación y evaluación, centrándome especialmente en un análisis y selección de distintos indicadores que nos puedan servir de cara a Educación Infantil. Unos indicadores que nos sirvan de forma práctica a la hora de trabajar como docentes en el aula y que realmente nos darán la señal de altas capacidades. Torrego (2012) propone unos amplios objetivos que nos pueden servir de punto de partida y estructura básica a realizar.

- Detectar inicialmente a partir de señales que proporciona el alumno con diversas aptitudes y capacidades que muestra la posibilidad de altas capacidades.
- Derivar a estos alumnos a los equipos de orientación que realizarán la evaluación psicopedagógica que corresponda.
- Evaluar los distintos factores que inciden en el aprendizaje (motivación, estilo de aprendizaje, estrategias...) de los alumnos.

Las primeras señales que se detectan vienen de la mano del maestro o maestra de Educación Infantil a partir de la experiencia en el aula. El profesor ha de observar las características del alumnado de distintas formas y en diferentes momentos, así como analizar las producciones de sus alumnos de diversas tareas (grupales, individuales, orales, escritas, juego...). Por otro lado, conocerá las preferencias y gustos de los niños, los conocimientos generales y específicos que tienen, las relaciones con sus iguales, etc.

Alonso et al. (2003) hace referencia a estudios de desarrollo evolutivo a partir de entrevistas con los padres y profesores mediante cuestionarios. Evalúan también las funciones individuales que están relacionadas con el aprendizaje escolar.

En el **Anexo 3** incluyo dos cuestionarios para maestros de Infantil que pueden ser útiles para la detección del niño con altas capacidades entre 3 y 8 años (Pérez y López, 2007).

Respecto a la socialización y adaptación familiar y escolar es frecuente observar un desarrollo temprano del conocimiento social. Suelen mantener conversaciones que les agradan con adulto y sobre temas morales, de justicia, etc. En la relación con iguales, los niños mayores parecen atraerles más y se sienten líderes en los juegos grupales.

Destacan por otro lado, en repertorios básicos de conducta que hacen referencia a la capacidad de atención, observación, memoria, imitación, contacto ocular y cumplimiento de órdenes. Los alumnos con altas capacidades especialmente en edades tempranas muestran una **elevada capacidad de atención y observación**. Manteniendo el contacto ocular, cumpliendo órdenes, siendo perseverantes y mostrando concentración en aquello que hacen.

Esta capacidad de atención se ejemplifica en casos de niños que construyen puzles de 200 a 300 piezas con tan solo 3 años o se concentran en una actividad de larga duración con 2 años. Muestran también un procesamiento de la información por encima de lo esperado en la edad, sobretodo en nivel de percepción y memoria visual: acceden de manera rápida a la información, pueden enfocar los problemas siendo conscientes de sus capacidades y limitaciones usando estrategias flexibles y transferibles a diversas situaciones, utilizan las experiencias como medio para solucionar problemas... encuentran soluciones incluso insospechadas a los problemas (Alonso et al., 2003).

Los **problemas emocionales** (Torrego, 2012) más relacionados con la personalidad, no se generalizan a estos niños pero si se pueden asociar desajustes emocionales en algunos casos si poseen unas capacidades creativas, intelectuales o emocionales superiores y, como he dicho anteriormente, se encuentran en un ambiente educativo o social desajustado y poco motivador.

En cuanto a lo referido al **desarrollo cognitivo e intelectual** (Alonso et al., 2003), se puede observar un rápido desarrollo del juego simbólico, procedente de una buena capacidad de abstracción, razonamiento y comprensión.

Los niños con altas capacidades destacan por una asombrosa creatividad para los cuentos, dibujos y juegos en general. Es común que los padres hagan mención a la existencia de amigos imaginarios de sus hijos.

Me parece interesante relacionar estas últimas afirmaciones con el **pensamiento divergente**. Una de las pruebas que se realizan a niños que pueden tener altas capacidades trata de enumerar una serie de cosas que le vengan a la cabeza con una característica, por ejemplo, cosas redondas. Los resultados que se obtienen sorprenden ya que niños de educación infantil son capaces de relacionar y acceder a una información de forma muy rápida donde se aprecia un potencial elevado en cuanto a pensamiento divergente (Barrera et al., 2011).

Alonso et al. (2003) en uno de sus estudios obtienen un resultado que llama la atención en una niña de 5 años que responde a un test de enumeración de todas las cosas redondas que puedas pensar de la siguiente forma: “Una pelota, una mandarina, el ojo, los pendientes, los lunares, el agujero, las bombillas, algunas lámparas, algunos cuadros, las caras, las gomas, los cigarrillos, los puros, los bolígrafos, los botones, las uñas, el agujerito del ojo, algunos jarros...”.

Se trata de una flexibilidad mental que lleva a una gran cantidad de ideas asociadas a distintos contextos que está directamente relacionada con la capacidad creativa. Las aptitudes escolares a nivel general, sí se ven desarrolladas en los primeros años, concretamente el vocabulario, la percepción visual, la memoria... es frecuente observar ya desde el año y medio una tendencia del niño a estructurar el ambiente, jugando con seriaciones, filas en sus juguetes, círculos, ordenar por colores, formas, tamaños, etc.

El vocabulario se puede relacionar con el elevado procesamiento de la información lo que lleva a un amplio conocimiento de diversidad de temas. A esto se le añade una buena expresión y fluidez, que nos indica un desarrollo temprano del lenguaje con un muy buen vocabulario.

En algunos casos también destaca el desarrollo motor, siendo precoces en actividades como patinar, ir en bicicleta, coordinar brazos y piernas... con 4 años pueden botar una pelota o incluso saltar a la cuerda, o con 3 años tener compañeros de juego imaginarios para un equipo de fútbol (Barrera et al., 2011).

Insisto que todas estas afirmaciones nos dan pistas acerca del desarrollo del niño con altas capacidades pero no considero el etiquetado ni la generalización como un aspecto rígido que incluya a los niños con altas capacidades en unas características concretas para una respuesta concreta y lineal. Cada niño y cada caso requerirán una respuesta educativa a sus necesidades.

5.1 Indicadores en Educación Infantil

Desde la revisión teórica realizada en los apartados anteriores a partir los datos recogidos de diversos autores, me parece oportuno clasificar toda esta información especialmente valiosa en edades tempranas y en Educación Infantil, y sintetizarla en una serie de indicadores adecuados al niño y al aula de infantil para una temprana detección.

Desarrollo cognitivo, creatividad e imaginación:

- Utiliza un lenguaje correcto con amplio vocabulario y sintaxis compleja.
- Domina la comunicación no verbal.
- Comprende ideas complejas y abstractas.
- Relaciona ideas con facilidad contrastando y comparando.
- Tiene ideas poco comunes y diversas.
- Es curioso, investiga y pregunta frecuentemente con madurez y lógica.
- Utiliza multitud de estrategias para la resolución de problemas.
- Aprende con rapidez especialmente en temas de su interés.
- Es creativo.
- Reconoce números y letras a una edad temprana.
- Es autónomo y adquiere aprendizajes por su cuenta.
- Es precoz en lectura y escritura.
- Tiene buena memoria.
- Posee habilidad para los puzles y rompecabezas.

Desarrollo socioemocional, motivaciones e intereses:

- Intenta arreglar los conflictos.
- Le interesan temas existenciales, morales, sociales...

- Es consciente de sus capacidades y limitaciones.
- Prefiere relacionarse y mantener conversaciones con niños mayores o adultos.
- Busca la perfección y calidad en sus trabajos persistiendo en su realización.
- Muestra atención continuada por temas de su interés.
- Deja tareas que ya conoce o rutinas sin acabar.
- Presenta preferencia por actividades mentales frente a corporales.
- Tiene sentido del humor.

En base a la revisión de bibliografía y la propia experiencia práctica en un centro escolar, puedo afirmar que esta serie de indicadores podrían ser útiles y ser observados tanto en el contexto escolar como familiar a edades tempranas. Comienzan a destacar en una serie de aspectos que dan indicios de que algo en el niño de infantil es diferenciador al grupo y que afecta a la dinámica de aprendizaje y al ritmo de desarrollo que en algunos casos se ve desajustado a la forma de intervenir de la maestra de infantil en el aula.

Por lo tanto, surge la necesidad de analizar la información para llegar a conclusiones que nos ayuden a considerar la respuesta más adecuada. Controlar el desarrollo es importante en la medida que somos conscientes de lo que buscamos y flexibles en nuestras acciones. Un error es caer en la desinformación o información no adecuada que lleve a falsas expectativas (Alonso et al., 2003) sobre los niños, basándonos en conceptos muy generales que pueden dificultar la detección.

6. Necesidades específicas de apoyo educativo

La identificación y evaluación del alumno con altas capacidades requiere una posterior adaptación de la acción docente a las necesidades que requiera dicho alumno. Concretaremos la respuesta educativa a partir de diferentes autores una vez tengamos claras cuales son las necesidades, tanto del niño de forma individual como en relación con el grupo y su contexto.

Todos aquellos aspectos que caracterizan el desarrollo de los niños con altas capacidades serán considerados para establecer las necesidades. Tendremos en cuenta el nivel curricular que posee el niño, el estilo de aprendizaje, las relaciones que establece con las personas de su entorno, sus intereses, preocupaciones, inquietudes, éxitos, frustraciones, etc.

Barrera et al. (2011) determinan estas necesidades del alumnado como no homogéneas, sino particulares de cada alumno por lo que estarán condicionadas en gran medida por las circunstancias personales, evolutivas, ambientales y familiares. En términos generales, los alumnos con altas capacidades necesitarán un ambiente estimulante en todos los contextos de su vida que le permita desarrollar al máximo sus capacidades, proporcionarle conocimiento, saciar sus ganas de saber y de participar. Este entorno no debe limitar su desarrollo ni cerrarse a unos contenidos establecidos que se fijan en cada área y momento de la vida escolar. Hemos de dejar que potencie su pensamiento divergente, que exprese sus ideas, sea creativo y original en sus producciones.

Como he comentado en apartados anteriores, uno de los rasgos característicos es la autonomía, por lo que es bueno permitirle cierta independencia y trabajo autónomo que estimule su curiosidad, trabajo personal y autocontrol. De la misma forma, reconocer sus logros y animarle en sus metas, apoyándole en sus frustraciones y ayudándole a superar sus obstáculos.

Si bien le garantizamos la independencia que necesita, también es importante hacerle participe del grupo, que desarrolle el sentimiento de pertenencia a este y se sienta aceptado, escuchado y respetado por su entorno. Este grupo se caracterizará tanto por el entorno escolar como por otros grupos sociales y de ocio que podemos facilitarle al niño y que le permitirán desarrollar sus destrezas comunicativas para desenvolverse en sus relaciones sociales e interpersonales. Asimismo, ayudarle a reconocer las condiciones personales de los demás de una forma enriquecedora y positiva (Torrego, 2012).

Según Calero et al. (2007) y tras analizar las altas capacidades, en el contexto escolar parece ya evidente que el niño necesitará una enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo de aprendizaje, una oferta curricular flexible que le dé la oportunidad de profundizar en contenidos y adquirir nuevos. Para ello, ofrecer en la medida de lo posible recursos educativos adicionales que completen su aprendizaje y tareas con mayor grado de dificultad que le resulte un reto y le supongan un desafío intelectual y de investigación activa. Un aprendizaje significativo de actividad mental continua y que establezca conexiones y relaciones entre ideas y contenidos así como con los conocimientos previos que posea. En esta misma línea, se puede incluir que hemos de evitar las tareas repetitivas y monótonas que se alejan del objetivo de aprendizaje y de la motivación por aprender del niño, y aunque insistamos especialmente en el niño con altas capacidades, podemos generalizar este aspecto a todos los niños del aula de y a la metodología general a utilizar en educación infantil.

A partir de diversas fuentes bibliográficas y diversos autores, podemos decir que el alumnado con altas capacidades en infantil no constituirá un grupo homogéneo. No obstante, sus características diferenciales se pueden traducir en necesidades tanto intelectuales como sociales y emocionales. Concluyo en este apartado con un cuadro que esquematiza las necesidades del niño (Barrera et al., 2011):

NECESIDADES		
NIVEL PSICOLÓGICO	NIVEL SOCIAL	NIVEL INTELECTUAL
Enseñanza adaptada al ritmo de aprendizaje	Sentimiento de pertenencia al grupo	Posibilidad de profundizar en contenidos
Situaciones de aprendizaje estimulantes	Aceptación y confianza	Actividades con mayor dificultad y extensión
Satisfacción de sus ganas de saber e intervenir	Seguridad y escucha	Retos tanto personales como escolares
Aceptación de su divergencia y creatividad	Valoración de logros y estímulo en la superación de dificultades	Aprendizaje autónomo basado en el descubrimiento
Independencia y autocontrol	Trabajos comunes con distintos grupos	Posibilidad de establecer conexiones entre la información e ideas
Destrezas de autoestima y control de la frustración	Reconocimiento de las condiciones y diferencias de los demás	Planificación y autoevaluación de su aprendizaje

7. Buenas prácticas educativas y perfil del profesorado

Conejeros, Gómez, y Donoso (2013) realizan un estudio práctico para determinar cuál puede ser el perfil de competencias docentes más adecuado para atender al alumno con altas capacidades. Los resultados vienen a propósito de la realización de una serie de talleres y recogida de opiniones de niños de Infantil y Primaria con altas capacidades sobre cómo llevan a cabo las actividades en el aula y se recogen las percepciones de los alumnos para incorporarlas a la enseñanza.

Aunque en Educación Infantil parece que aparentemente podemos recopilar más información de la experiencia práctica en el aula, me parece conveniente analizar cuáles son las opiniones de los alumnos y qué conclusiones extraen los autores que puedan aplicarse al maestro de Infantil. Los niños que participan en el estudio acogen favorablemente los recursos variados, la atención del profesor cuando es necesaria y la flexibilidad en cuanto a las tareas a realizar. La ampliación de contenido y la posibilidad de investigación gracias a retos que proponen los maestros es muy valorada por los niños superdotados. El niño superdotado requerirá de un maestro que le acompañe y guía en la búsqueda de respuestas y sirva de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conejeros et al. (2013) debaten acerca de las competencias y características de los docentes que trabajan con niños con altas capacidades y se refieren a lo que debe y necesita tener el maestro. Su estudio de recogida de información les lleva a sintetizar en unas **características relevantes de los profesores eficaces** para niños con altas capacidades y llegan a los siguientes datos:

- ✓ Son sensibles y reconocen necesidades cognitivas, sociales y emocionales del niño.
- ✓ Tiene habilidades para adaptar la programación a las necesidades que demande.
- ✓ Utilizan estrategias que animen al niño a emplear altos niveles de pensamiento.
- ✓ Las oportunidades de aprendizaje que ofrecen se centran en el niño.
- ✓ Actúan con guías de aprendizaje.
- ✓ Crean un ambiente en el aula que no presiona.

- ✓ Poseen un conocimiento profundo del tema a tratar.
- ✓ Poseen excelentes habilidades comunicativas.
- ✓ Están dispuestos a equivocarse y admiten el error.
- ✓ Tienen sentido del humor, son creativos y entusiastas.

Por otro lado, Genovard, Gotzens, Badía y Dezcallar (2010) señalan que el mejor profesor para alumnos con altas habilidades será el que los pueda guiar en sus aprendizajes deseados, por lo que resulta difícil encontrar un perfil de características concreto y carecería de sentido buscarlo. Lo que sí es relevante para estos autores es que los docentes den a conocer el carácter variable de los recursos intelectuales y motivacionales de sus alumnos para hacerlos compatibles con los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la evaluación de las características de los profesores se tienen en cuenta tres grandes ámbitos (Conejeros et al., 2013):

- **Pedagógico:** utilizar métodos de indagación y descubrimiento. Favorecerá al niño superdotado la posibilidad de elegir contenidos, distintos procedimientos y un ambiente de trabajo estructurado.
- **Socioemocional:** profesores flexibles, con sentido del humor, disponibles a desafiar a sus alumnos con nuevos retos a la vez que saben responder y ayudar a buscar la respuesta a sus preguntas.
- **Intelectual-cognitivo:** características intelectuales como un buen manejo del contenido, saber explicar con claridad y promover unas expectativas altas y reales.

Conejeros et al. (2013) concluyen su estudio con los siguientes aspectos esenciales a considerar:

- Pensamiento complejo y desafíos intelectuales.
- Integración entre teoría y práctica.
- Flexibilidad y diversidad en los métodos de enseñanza. Es decir, que el guión no sea siempre el mismo (por ejemplo, exposición y después trabajo individual o grupal diariamente).
- Elementos socioemocionales y relacionales.

Estas pautas de actuación para el docente guían lo que han de hacer y apuntan a un conocimiento profundo y significativo de las características del niño superdotado, para saber atenderlo y apoyar específicamente las necesidades que presentan.

Por lo tanto, considero que la formación en este aspecto es esencial y que el maestro ha de conocer las características cognitivas y socioemocionales del niño así como las diversas opciones de intervención pedagógica que se puedan ajustar a las necesidades. Una de las opciones propuestas para abordar el trabajo es la metodología cooperativa de la que hablaré posteriormente donde los niños podrán tener un protagonismo activo y se demuestra que puede tener efectos positivos en la enseñanza y en los resultados de aprendizaje gracias a la retroalimentación del niño (Torrego, 2012).

Toda esta información nos indica que el maestro no solo ha de tener información acerca de cómo es el niño con altas capacidades sino que será una figura en continua formación y con actitudes que van desde aspectos intelectuales hasta emocionales. Es una evidencia que la actitud del profesorado propiciará una respuesta más adecuada a lo que el alumno demanda. Por este motivo, podemos decir la estimulación en el aula podrá promover la autoestima, seguridad y motivación en los niños.

La forma de trabajar y más en educación infantil, dependerá de cómo el maestro es capaz de solucionar problemas y de llevar su aula con la mayor profesionalidad y cercanía posible, volviendo al concepto de maestro como guía y apoyo.

Quiero recalcar, la necesidad de la intervención al alumnado con altas capacidades como respuesta a toda la diversidad del aula.

Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje pueden ser útiles para todos los alumnos siempre y cuando tengamos en cuenta cómo se llevan a cabo por el alumnado con necesidades específicas. Hablamos desde estrategias de búsqueda y análisis de información, hasta el desarrollo de una actitud crítica o la puesta en marcha de actividades creativas propias. Será en estas situaciones que propiciemos en el aula donde el niño superdotado encontrará oportunidades para desarrollar sus potencialidades (Torrego, 2012).

Todo ello conduce a establecer una serie de **intervenciones educativas adecuadas al aula de infantil** que he podido extraer y adaptar en el siguiente cuadro extraído del Decálogo de Buenas Prácticas para el Profesorado de Albes et. al (2013):

✓ Qué hacer	X Qué evitar
Adecuada evaluación inicial de curso.	Limitarse a seguir la programación o libro del curso.
Ajustar las expectativas reales del niño con altas capacidades.	Esperar del niño de infantil un comportamiento correcto y maduro en todo momento por el hecho de tener altas capacidades.
Utilizar materiales intelectualmente estimulantes. Mejor clasificar que identificar, comparar que enumerar.	Actividades repetitivas que no requieran esfuerzo mental.
Preparar materiales de ampliación con posibilidad de que elija el niño.	Imponer al niño el mismo tipo de tarea una y otra vez por haber terminado antes que los demás.
Ofrecer al niño actividades que potencien sus puntos fuertes pero también de desarrollo de puntos débiles.	Poner énfasis solo en los puntos débiles porque el niño se desmotivará.
Permite que conteste y muestre lo que sabe, si buscamos una respuesta de otro niño podemos nombrar.	Vetar su respuesta alegando que ya sabemos que va a contestar bien.
Plantear agrupamientos diversos.	Fomento de actividades en las que no haya beneficio para el grupo y el niño solo pueda lucirse.

Bajo mi punto de vista y a partir de los artículos y estudios de diversos autores cabe decir que el maestro siempre estará abierto a ideas nuevas, propuestas y en general, posibilidades de innovación que mejoraran la calidad educativa y permitirán al alumno potenciar su pensamiento divergente, propiciando la curiosidad, creatividad e investigación. Parece de nuevo una evidencia, decir que el maestro ha de ser tolerante, abierto, flexible y respetuoso con la diversidad. Por lo tanto, más allá de la evaluación, plan de actuación, modificaciones y adaptaciones que realice el maestro tutor en cuanto al alumno con altas capacidades, no debe olvidar aquellas intervenciones más cercanas que propiciarán un desarrollo global significativo. El profesor puede favorecer la autonomía del alumno con altas capacidades y valorar su estilo de trabajo, como he dicho, facilitará todos aquellos recursos y saberes que sean positivos para el alumno y favorezcan un desarrollo óptimo, haciéndole indagar, investigar, y al fin y al cabo, aumentar y mantener su motivación.

Aunque si hablamos de altas capacidades, y analizando las características comunes que pueden presentar estos niños, parece que la acción del tutor queda más apartada que en otros casos (Alonso et al., 2003) el alumno superdotado necesita también ser tutorizado. El apoyo y la asistencia del profesor le ayudarán a encaminar sus proyectos, solucionar problemas y podrá ofrecerle alternativas y oportunidades de aprendizaje en diversos contextos.

La actitud del maestro condicionará al niño en cuanto a expectativas y minimizar la presión del entorno desde un apoyo seguro. Sin exigir excesivamente pero proporcionando estímulos adecuados que faciliten su desarrollo personal. El alumno debe ver que le pedimos algo razonable y ajustado a lo que necesita sin ejercer una presión que afecte a su autoestima y autoconcepto. Por lo tanto, el profesor tendrá un papel esencial en el desarrollo del autoconocimiento, ser consciente de sus puntos fuertes y débiles y hacerle enfocar el error como oportunidad de aprendizaje. Lo que deberemos buscar en el niño será un sentimiento positivo de pertenencia al grupo, en el que todos tienes la oportunidad de participar activamente y colaborar, pero sí que ello suponga un abandono de la valoración de sus capacidades.

Alonso et al. (2003) explica que el maestro puede verse cohibido en algún momento, si un niño está altamente concentrado en una actividad de su interés, puede que ante la insistencia de un profesor oponga resistencia a cambiar el rumbo de la actividad. En este caso, no debemos perder la flexibilidad, pero si trabajar el respeto a las normas y la dinámica grupal, así como la convivencia y colaboración con el grupo. Por otra parte, el profesor no debe verse como fuente de información absoluta en todas las áreas para el niño con altas capacidades, sino que puede ser una figura de apoyo y ayuda, que encamine los aprendizajes y proporcione incógnitas motivadoras, una figura que encauza metas y abre nuevos caminos. A fin de cuentas, lo que buscamos es que el alumno pueda desarrollarse socialmente y en la vida actual de la mejor forma, por lo que adquiere relevancia el desarrollo de los ámbitos intelectual, social y emocional.

7.1 Colaboración escuela y familia del niño superdotado

Si detectamos a un niño con altas capacidades en infantil y nos centramos únicamente en su desarrollo cognitivo tanto en el ámbito escolar como familiar, estaremos proporcionando una respuesta incompleta. Independientemente de tener un hijo superdotado o no, el papel de la familia y del contexto familiar en general, es crucial para el desarrollo del niño, especialmente en edades tempranas, de sus capacidades y potencialidades.

La familia tiene unas expectativas que en muchos casos pueden condicionar el comportamiento de forma positiva o negativa, potenciando el desarrollo o limitándolo en función de las experiencias de aprendizaje proporcionada y la actitud mostrada ante los logros y los fracasos del niño (Barrera et al., 2011).

Pontón y Fernández (2001) analizan las **percepciones de las familias y educadores** sobre el desarrollo global del niño pequeño con altas capacidades que serán la clave para una correcta comunicación y colaboración manteniendo una relación familia-centro. Dichos autores tras estudiar diversas investigaciones, llegan a la conclusión de que los estudios sobre el papel que realiza la familia en cuanto al niño con altas capacidades son escasos y que se centran principalmente en atender los puntos fuertes y débiles del niño solo en el ámbito intelectual, creando así dudas para la familia sobre el buen desarrollo del niño. La familia ante el diagnóstico de sus hijos, reacciona de forma positiva, negativa e incluso, con rechazo. Lo pueden ver como un futuro problema de aislamiento para sus hijos o por otro lado, una forma de brillar socialmente buscando que el niño desarrolle sus potencialidades al máximo. Los padres y madres que estudian en su investigación los autores, afirman que el comportamiento social de sus hijos en edades tempranas (Educación Infantil) suele producir mucha inquietud. Los niños pequeños superdotados suelen dormir poco y responden intensamente al entorno, así como las relaciones con sus iguales pueden llegar a ser conflictivas.

En este caso, uno de los problemas que se encuentran es la falta de apoyo social para su estimulación y correcto desarrollo. En algunos casos las familias pueden sentirse insatisfechas y no saber cómo prepararse para apoyar y estimular a sus hijos. Cuando padres y maestros están informados y familiarizados con la cuestión que viven, la principal preocupación suele ser estimular sistemáticamente el desarrollo personal e intelectual del niño desde infantil (Alonso et al., 2003).

En todo caso, la familia se preguntará cómo debe actuar, y si hablamos de altas capacidades, pensará en si ha de hacerlo de forma distinta a otros niños y si su hijo demandará cosas diferentes o si las expectativas deben ser mucho más altas o no cómo encaminar el aprendizaje y potenciar sus capacidades sin presionar al niño (Torrego, 2012).

Como he dicho, la presencia de hijos con altas capacidades en la familia supondrá dudas y preguntas iniciales que necesitan de formación e información para responderlas con criterio. Aunque para los padres pueda suponer en un principio una incógnita y pueda llevar a la creencia de algunos mitos (Alonso et al., 2003), no debe ser un problema para la familia ni mucho menos, pero es cierto que surgirán necesidades (intelectuales, emocionales y sociales) que requerirán orientación en cuanto a la educación. No obstante, es normal que las familias que descubren las características de su hijo en relación a los demás, tengan preguntas y se sientan desconcertados en cuanto a experimentar sentimientos diferentes y contrapuestos desde el orgullo hasta el miedo de no saber responder o no estar preparados.

Alonso et al. (2003) hacen referencia a dos tipos de respuestas muy interesantes que pueden dar los padres en relación a la existencia de un hijo con altas capacidades.

Por una parte, la justificación o el deseo de que sea superdotado, cuando los padres quieren que su hijo sea superdotado y observan en él comportamientos incorrectos o de falta de atención que son justificados por la presencia de las altas capacidades. Es decir, la creencia básica por parte de los padres de que el niño se porta mal o no tiene amigos porque es superdotado.

Y por otro lado, una tendencia a evitar la realidad y mantener las cosas tal y como están pese a un claro desarrollo superior o adelantado que muestre altas capacidades. Esto proviene del miedo de los padres a que su hijo sea superdotado por la presión social que sufrirá, los esfuerzos adicionales que suponen que tendrá la respuesta educativa adaptada a sus necesidades, los problemas que pueda tener en el futuro, etc.

Las expectativas que tengan la escuela infantil y la familia de cara al niño superdotado deberán ser realistas a la vez que motivadoras, pero sin ejercer presión. Estarán fundamentadas en el conocimiento de las características y necesidades del niño, así como sus intereses, potencialidades y limitaciones (Conejeros et al., 2013). Este conocimiento vendrá no solo de la experiencia diaria y la observación, sino de la información y coordinación con el centro escolar y todos aquellos ámbitos sociales y de ocio en los que se mueve el niño.

Ambas actitudes y en general, la respuesta y reacción que ofrece la familia, hacen reflexionar en cuanto a la necesidad de la información y relación directa de centro con la familia, y no solo la coordinación de estos dos ámbitos sino todos aquellos que forman el entorno del niño con altas capacidades. Bajo estas consideraciones, parece fundamental la necesidad de trabajar de forma coordinada con la familia, de forma que podamos proporcionar una respuesta más allá de simple etiquetado. En esta colaboración se establecerán canales de comunicación que lleven a adoptar las medidas y decisiones oportunas.

La importancia que le da la familia al aprendizaje de la escuela, la coordinación con los profesionales del centro, el acuerdo educativo entre la escuela y los padres y otros aspectos del ámbito familiar en relación al escolar tienen cabida en el adecuado desarrollo del niño.

Desde la escuela, en todos los casos, y con más insistencia en la etapa de educación infantil, es importante conocer a fondo el entorno familia en el que vive el alumno y de qué forma influye en su desarrollo y rendimiento.

El equilibrio familiar, la relación con los hermanos, el grado de implicación de los padres, el acompañamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, la actitud ante los resultados, éxitos y fracasos, seguimiento del desarrollo del niño, situaciones de autonomía que se le ofrecen, tiempo de trabajo, compartir intereses, normas y rutinas que siguen, pequeñas responsabilidades, estilo parental, etc., son una serie de aspectos que considero relevantes a partir del estudio de artículos de diversos autores y bajo mi práctica en el entorno escolar e infantil, y a tener en cuenta desde el punto de vista del maestro que busca conocer el ámbito familiar para poder establecer una relación.

Sin embargo, Pontón y Fernández (2001) hacen referencia a estereotipos sobre las familias de forma que el profesorado parece tener un gran desconocimiento y poca información sobre cuál es la situación del alumnado fuera del entorno escolar y de qué forma puede contribuir al desarrollo del niño en todos los ámbitos de su vida. En el estudio de estos autores sobre la percepción de las altas capacidades tanto en familias como en educadores, se pretende averiguar el tipo de relación que se establece entre familias con niños con altas capacidades y los centros educativos. A partir de cuestionarios y contraste de opiniones, dichos autores obtienen resultados poco conformes por parte de la familia en cuanto a la oferta educativa adecuada a este tipo de alumnado. Asimismo, familias y profesores hablan de los programas especializados en el aula de formas distintas y que, en general, el niño con altas capacidades en el aula de infantil no es atendido en su globalidad, sino siendo etiquetado como alumno con altas capacidades de forma que requiere de más trabajo y más variado para igualar las diferencias de ritmo con el resto del grupo.

Estos últimos datos me parecen especialmente interesantes, dado que, toda la información analizada anteriormente puede ser la base a seguir para responder a qué necesita el niño y cómo podemos atender en el aula sus demandas.

Por otro lado, tanto familia como maestros de infantil han de ponerse de acuerdo en cómo debe ser la actuación del profesorado, desde la atención individualizada, a la coordinación y el interés en la formación sobre altas capacidades (Pontón y Fernández, 2001).

A partir de las conclusiones de estos autores que llevan a cabo la investigación y el análisis de la información sobre la familia y la escuela, me parece oportuno destacar:

- La insistencia en la **concienciación** tanto de las familias como de los tutores de la existencia de diversidad y heterogeneidad, creyendo en el buen desarrollo social del niño.
- La necesidad de lograr un buen rendimiento con **esfuerzo**, sin no hay esfuerzo y el niño está desmotivado o aburrido difícilmente evitará la problemática escolar.
- Docentes y educadores consideran fundamental la importancia del factor genético y la **aportación familiar**.
- Los maestros y orientadores captarán la ansiedad y preocupaciones de las familias de los niños superdotados, por lo que son agentes esenciales a la hora de poner en práctica la **colaboración**.
- Todos consideran la falta de preparación y complejidad que conlleva educar a niños con estas características por lo que determinan la necesidad de que las familias reciban **orientación, apoyo y formación**, de la misma forma que los maestros.
- Padres y madres reconocen que su preocupación principal viene a partir de la integración social del niño. En cambio, maestros se centran en el desarrollo intelectual, emocional y social de los niños. Proporcionando esta afirmación la necesidad de unir objetivos y buscar el **desarrollo global** que atiende al niño en la heterogeneidad del grupo.

Desde estas afirmaciones, podemos decir que la comunicación familia-centro será crucial para continuar el proceso de enseñanza aprendizaje. Conviene conocer e informar a la familia de cualquier alternativa existente en cuanto a servicios de orientación educativa disponibles, especialistas, modelos de actuación, etc. Una vía recomendable de formación e información a la familia con un hijo de altas capacidades puede ser la pertenencia y ayuda de algunas asociaciones de familias con niños superdotados (Albes et al., 2013).

Este apartado está relacionado con apartados anteriores cuando hablábamos de la detección, identificación y evaluación. Considero que la facilidad para la recogida de esta información dependerá en cierto modo de la familia y su implicación, se puede llevar a cabo de manera informal y por observación, identificando problemas de aprendizaje, por cuestionarios, entrevistas libres, semiestructuradas o estructuradas, etc., en cualquier caso será importante centrar y focalizar la recogida de información en aquellos datos que consideramos relevantes y útiles en cuanto al análisis del desarrollo del niño. Una vez recogida la información, puede ser de gran ayuda el asesoramiento a través de entrevistas que proporcionan orientaciones tanto para el entorno familiar como escolar. Siempre teniendo en cuenta la actitud que mostramos como maestros, buscando la motivación, autonomía y colaboración de forma que la familia entienda la situación y evitemos así una situación pasiva o de rechazo ante lo que sucede.

Para finalizar, en función de todo lo analizado y a partir del análisis propio de la información de diferentes autores, quiero hacer hincapié en la educación integral, que algunas veces es olvidada en el niño con altas capacidades de forma que la familia se centra principalmente en aspectos intelectuales descuidando aspectos cruciales del desarrollo afectivo, emocional y social. Es evidente que el niño debe sentirse querido, la familia ha de mostrar afecto y aceptarle como es, reconocimiento sus logros y ayudándole en sus limitaciones. De esta forma evitaremos etiquetas innecesarias.

8. RESPUESTA EDUCATIVA

Hasta ahora el presente trabajo ha tratado las características del niño con altas capacidades, su entorno y sus necesidades, de forma que esta información pueda servir de referente a la hora de ofrecer la respuesta educativa más adecuada para el niño. Diversos autores proporcionan indicaciones sobre cómo ha de ser la metodología en el aula de Educación Infantil si tenemos un niño superdotado.

Sin embargo, mi intención es ir más allá y analizar qué es lo que se lleva a cabo actualmente en las aulas de infantil y cuáles son las metodologías que se conocen, de manera que, a partir de la información de diversos autores podamos comparar y analizar qué metodologías se puedan ajustar más a las necesidades del niño de infantil con altas capacidades.

A continuación, parto de la base de conocer cuál es la legislación vigente sobre la atención a las altas capacidades, después, establezco a través de distintas fuentes de información unos objetivos que sirven de guía para la respuesta que se ofrezca al niño, y las distintas medidas ordinarias y extraordinarias que se pueden implantar.

Por otro lado, hablaré como he dicho de distintas metodologías haciendo especial hincapié en cómo pueden favorecer al niño superdotado de infantil.

8.1 Normativa

Bajo la consideración del alumnado con altas capacidades como tema relevante a tener en cuenta desde la atención educativa, me parece importante hacer un breve recorrido por la legislación vigente que se establece en España y en Aragón. Quizá estas normativas no presentan unas pautas que den respuesta al niño de infantil con altas capacidades en el aula de forma precisa pero sí encontramos específicamente la intervención en el caso de altas capacidades.

La respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que atiende a la equidad en la educación, está dirigida al desarrollo personal, social, intelectual y emocional a partir de asegurar los recursos y métodos necesario para que, al fin y al cabo, se consiga una educación integral regida por los principios de normalización e inclusión a los que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.

Título II. “Equidad en la Educación”.

Capítulo I. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Artículo 71. Principios.

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social (...).

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales (...).

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

El artículo 76 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Se refiere específicamente al alumnado con altas capacidades desde la identificación temprana y valoración de sus necesidades, así como adoptar los planes adecuados.

Es decir, esta respuesta que pretendo desarrollar en el presente trabajo y bajo una conceptualización teórica de los principios que la rigen, podremos establecerla dirigida a la Educación Infantil.

Artículo 76. Ámbito.

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

La última referencia a este tipo de alumnado está encaminada a la responsabilidad del Gobierno de flexibilizar el sistema educativo y las etapas sin dependencia de la edad como dictamina el artículo 77 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Estas consideraciones se llevan a cabo, insisto, siempre y cuando el alumno lo requiera.

Artículo 77. Escolarización.

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

Quiero hacer además, una breve pero concisa alusión al artículo 13 de la ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, que incluye un apartado específico de atención a la diversidad donde trata de forma general la necesidad de adoptar un enfoque inclusivo en la educación que favorezca el desarrollo integral del alumnado y la igualdad de oportunidades. Asimismo, destacar la mención a respetar los distintos intereses y ritmos de aprendizaje del alumno así como la estimulación del alumnado con altas capacidades intelectuales tanto de forma individual como grupal, sin olvidar la intervención no solo escolar sino también familiar.

IV. ATENCION A LA DIVERSIDAD, ORIENTACIÓN Y TUTORIA

Artículo 13. Atención a la diversidad

- 1. Los centros desarrollarán el currículo y organizarán los recursos de manera que faciliten a la totalidad del alumnado el logro de los objetivos de la etapa, con un enfoque inclusivo (...).*
- 2. La diversidad de capacidades que presenta el alumnado precisa adaptar la práctica educativa a sus características personales (...).*
- 4. La respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo tendrá carácter preventivo y responderá a los mismos objetivos que los del resto del alumnado. Se ha de organizar tan pronto como se detecten las dificultades, de manera individualizada, en el contexto del aula y en coordinación con las familias. Además, se dará respuesta a las necesidades del alumnado con altas capacidades estimulando su propio ritmo de aprendizaje.*

Tras presentar la legislación actual referente a la atención educativa del alumnado con altas capacidades, me parece necesario tenerla en cuenta y considerarla de cara a lo que se está haciendo en los centros y en las aulas de infantil de cara al desarrollo y educación de los niños superdotados. A partir de la información incluida en este apartado, podemos concluir con que el desarrollo adecuado del niño estará condicionado por una enseñanza apropiada para el nivel de su capacidad y para la que están preparados y les garantice las oportunidades de aprendizaje que requieran. No obstante, considero que la legislación que rige la atención a altas capacidades en concreto parece quedarse escasa y poco concreta, ya que se limita a pocos artículos en los que hacen referencia a necesidades específicas en general y da indicaciones poco concretas para el caso que tratamos, las altas capacidades en Educación Infantil.

8.2 Objetivos de la respuesta educativa

La principal razón de establecer unos objetivos en base a los cuales se buscará la respuesta que podría ser más apropiada para las necesidades del niño superdotado, viene de la justificación de la intervención educativa encaminada a apoyar las peculiaridades que presenten los alumnos con altas capacidades desde un punto de vista razonable y lógico (Albes et al., 2013). Es decir, evitar la inclusión por la inclusión, o el apoyo a alumnos con necesidades específicas que poseen una errónea etiqueta lo cual justifica que debamos intervenir de una forma u otra. La respuesta educativa que se ofrezca en el aula de infantil deberá tener unos objetivos concretos. Aunque aquí hablemos de generales porque no concretamos un caso, siempre se ha de tener en cuenta la adaptación de nuestra respuesta a las necesidades. Es importante tener muy claro qué vamos a hacer, cuál va a ser nuestra intervención y cómo podrá ayudar esta a las demandas que tiene el niño.

Todas estas decisiones que tomemos como maestros formarán parte de una serie de medidas que superarán barreras para el aprendizaje lo que nos lleva de nuevo, a atender a la diversidad y garantizar así, la inclusión de todos y cada uno de los alumnos independientemente de ser considerados niños superdotados o no.

Por lo tanto, podemos decir que uno de los objetivos primordiales será superar barreras de aprendizaje.

Estas barreras no dejan de ser impedimentos para un correcto desarrollo de las capacidades del niño, un obstáculo al aprendizaje que viene provocado por una mala intervención educativa, recursos limitados o inadecuados, una metodología rígida o posibilidades escasas de participación (Torrego, 2012).

Albes et al. (2013) presenta en relación al aula una serie de **barreras** que pueden dificultar el aprendizaje de los niños con altas capacidades y se compensan con la posibilidad de superación. Por lo que, me parece conveniente tenerlas en cuenta y hacer mención a ellas dado que serán de utilidad a la hora de establecer unos objetivos que atiendan a la realidad en la que se encuentra el niño. Desde estrategias rígidas y metodologías poco flexibles hacia avanzar a modelos colaborativos y de escuela inclusiva que favorezcan el aprendizaje significativo y la interrelación. Por otro lado, la insuficiente atención en las aulas de estos casos con necesidades educativas que se consideran en los centros menos urgentes o importantes por lo que no se atienden como otras dificultades específicas, se supera a través de hacer visible a este alumnado desde la formación y la responsabilidad de los profesionales. Cabe destacar, además, la valoración escasa de la originalidad, la creatividad y la posibilidad de varias respuestas, es decir, potenciación del pensamiento divergente. El maestro no debe guiarse por una evaluación centrada en productos sino tener en cuenta los procesos. La diversidad de pensamiento nos llevará tanto a los maestros como a los niños a nuevos proyectos.

A partir de esta información de Albes et al. (2013), elaboro un cuadro que sintetiza y relaciona estos datos con la posible superación de las barreras desde la aportación de esta autora. Estas son las barreras en el aula de Infantil que dificultan el aprendizaje del niño con altas capacidades y la superación de las mismas:

BARRERAS	SUPERACIÓN
Metodologías que no promueven la participación activa y consideran el grupo-clase homogéneo.	Metodologías colaborativas, activas, por proyectos e interactivas.
Propuestas didácticas iguales para todo el alumnado: mismo trabajo, misma exigencia, mismas actividades, mismo tiempo.	Propuestas abiertas y contextualizadas, en función de las competencias y ritmos del alumnado, permitiendo diferentes tiempos de ejecución, pudiendo necesitar en algunos casos más tiempo de planificación y menos de resolución o ejecución.
La evaluación centrada en los productos sin tener en cuenta los procesos.	Realizar una evaluación abierta, continua y basada en los procesos.
Tener siempre expectativas muy elevadas y esperar de ellos que rindan siempre al máximo y no cometan errores.	Conceder el permiso al error.
Uso de materiales de carácter rígido y que no sean adecuados a la diversidad de capacidades y características del alumnado.	Utilizar y combinar diferentes vías (visuales, verbales, escritas, auditivas, orales...), soportes y modos de acceso la información y a la comunicación.
Admitir sólo como correctas soluciones únicas y rechazar soluciones alternativas o propuestas diferentes.	Potenciar los proyectos artísticos que promuevan la creatividad, imaginación e iniciativa emprendedora.

Por otro lado los prejuicios y **falsos mitos** sociales (Alonso, 2003) sobre la superdotación que llevan a actitudes poco realistas y a respuestas que no se adaptan a las necesidades y características reales del niño en cuestión. De nuevo la información y formación irán de la mano de aceptar y reconocer la realidad de las aulas trabajando en equipo y buscando el apoyo del centro y el entorno para llevar a cabo medidas innovadoras y que se adapten a las necesidades y los objetivos que se buscan.

Un error común es la consideración del grupo-clase como homogéneo, que llevará a propuestas didácticas equivocadas y únicas para todo el alumnado. Han de ser abiertas, contextualizadas y que atiendan a la individualidad y los ritmos de aprendizaje, permitiendo diferentes tiempos de trabajo y variantes en la planificación y ejecución de la tarea.

En definitiva, y a partir de esta información expuesta de diversos autores, considero que la respuesta que se ofrezca al alumnado en el aula de infantil deberá referirse a una serie de **objetivos** entre los que me parece oportuno valorar:

- Superar barreras de aprendizaje.
- Promover el desarrollo de las capacidades individuales.
- Potenciar la creatividad y el pensamiento divergente.
- Llevar a cabo actuaciones educativas flexibles.
- Garantizar al alumno experiencias diversas, enriquecedoras y que respondan a sus intereses.
- Potenciar la motivación y el aprendizaje significativo.

8.3 Medidas de carácter ordinario

A continuación se presentan una serie de medidas a partir de los datos recogidos de diferentes autores. La intención de este apartado es constatar cuáles son las medidas que se llevan a cabo en los centros y aulas de Educación Infantil y qué clasificación merecen en cuanto a su carácter, de forma que posteriormente, sirvan de guía para analizar las diferentes metodologías y cuáles admiten medidas de intervención educativa que favorezcan el desarrollo del niño con altas capacidades.

En primer lugar, las medidas generales que se ponen en práctica o consideradas de carácter ordinario se basan en la modificación y atención a los procesos metodológicos, organizativos y de estructuración del aula que permitan al niño, incluido en el grupo-clase, un desarrollo global (Barrera et al., 2011).

Las medidas ordinarias han de ser previas a las extraordinarias o excepcionales y se adoptarán en la escuela de forma normalizada. Ya que son de carácter más general, tendrán menos significatividad que las extraordinarias a las que se acudirá solo en el caso de que resulte necesario. Estas concreciones harán referencia a la intervención de los maestros, organización del aula, implicación del centro y de los profesionales de apoyo, etc., siempre en el marco general de atención a la diversidad (Torrego, 2012).

Albes et al. (2013) explica cómo las medidas de atención educativa se realizan dentro del propio grupo y se considera el mejor contexto para encaminar y desarrollar el aprendizaje del alumno con altas capacidades.

En este caso, no se trata de cambiar objetivos o contenidos elevando el curso sino de ofrecer oportunidades de aprendizaje de mayor complejidad y profundidad. Cuando atendemos a la diversidad, analizamos cuales son las necesidades de nuestros alumnos buscando fuentes y materiales diversos y temas de interés y de motivación que potencien el desarrollo cognitivo de los niños, compaginando tareas propuestas con otras más libres y de creación propia. Si ofrecemos esta serie de medidas estaremos al tanto de no coartar la creatividad del alumno con altas capacidades, al contrario, crear un clima de aula con diversas opciones, opiniones, respuestas y creaciones (Torrego, 2012).

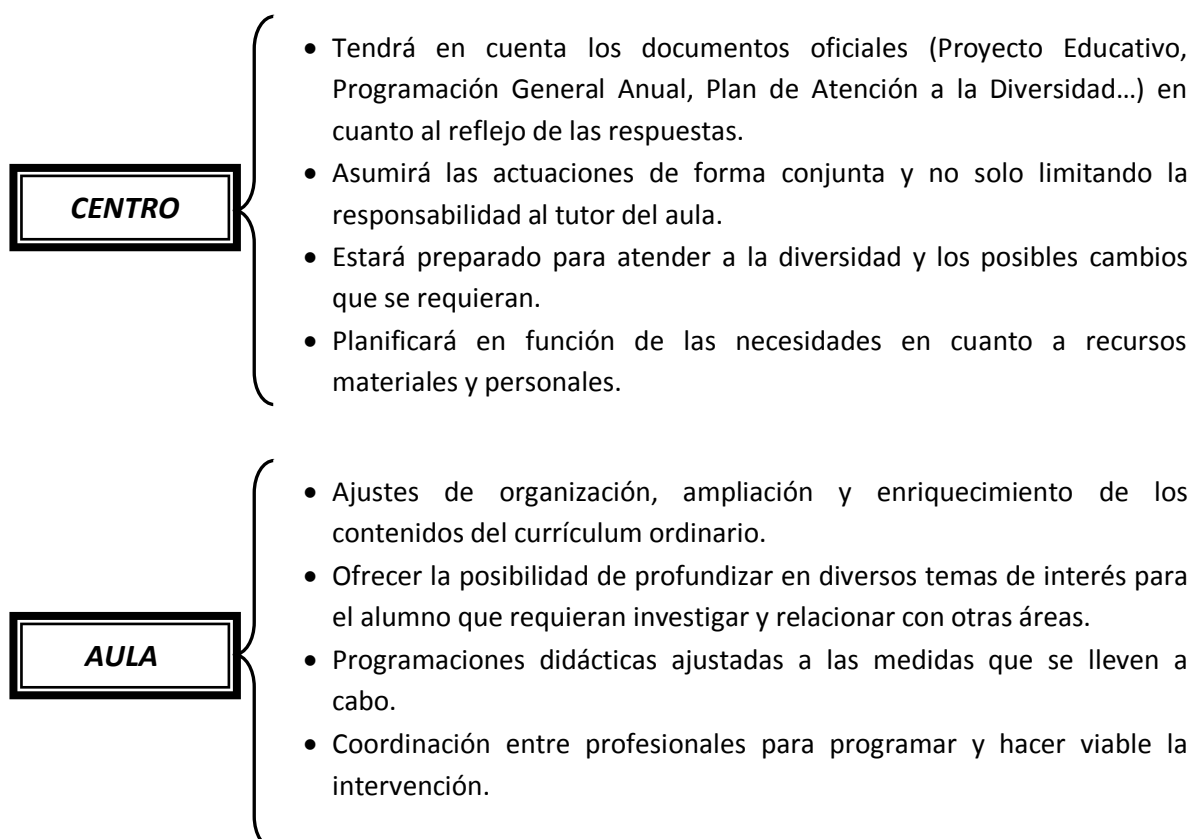
El presente trabajo pretende, en la medida de lo posible, que la educación infantil mantenga al alumno con altas capacidades en un aula y centro ordinario, por lo que a partir de la información de distintos autores y experiencia personal, me parece importante, no trabajar únicamente a nivel de aula sino adaptar la atención educativa general del centro, la coordinación entre profesionales y la innovación de la intervención educativa a nivel de centro para atender a la diversidad. El centro deberá estar preparado para ofrecer una respuesta educativa y adaptada a las características y necesidades de los alumnos a partir de la información y formación continua. Estas medidas de las que hablamos para atender a la diversidad y consideradas de carácter ordinario puede concretarse de la siguiente forma con una serie de **estrategias** (Barrera et al., 2011):

- Ofrecer contenidos de mayor grado de dificultad.
- Posibilitar que el alumno amplíe los contenidos y proporcionarle los materiales o recursos para llegar a ello.
- Presentar actividades y tareas interdisciplinares que conlleven un aprendizaje significativo y requieran conectar y relacionar contenidos de distintas áreas.
- Diseñar actividades para el grupo de carácter variado, diverso y amplio. Tareas de elección libre, tanto individuales como grupales.
- Organizar el aula, espacios y tiempos de forma flexible.
- Adecuar los métodos e instrumentos de evaluación.

Esta serie de medidas pretenden ajustar la intervención educativa al alumno de infantil con altas capacidades de forma que no dejemos que caiga en la rutina y el aburrimiento por falta de estimulación y recursos para seguir aprendiendo dando que podemos saber que la capacidad la posee pero no estamos ofreciendo la respuesta que necesita. Por lo tanto, en estas medidas ordinarias también tiene cabida identificar de manera temprana cuales son las necesidades desde el punto de vista de la inclusión y normalización para ajustar la respuesta que vaya a recibir el alumno.

Existirá una dificultad a la hora de establecer una serie de medidas si no conocemos en profundidad al grupo y en especial al alumno con altas capacidades ya que, como he comentado en numerosas ocasiones, no partimos de un grupo homogéneo ni un etiquetado que nos lleve a una respuesta rígida. Hemos de analizar las características personales, sociales e intelectuales, sin descuidar otros aspectos emocionales y motivacionales que nos llevarán a adoptar medidas ajustadas a cada caso específico (Alonso et al., 2003).

A continuación y en base a la clasificación y selección de implicaciones que hace Torrego (2012), expongo las **medidas** a nivel de centro, aula y alumnado mediante la elaboración del siguiente esquema:



ALUMNO

- Conocer y seguir su ritmo de aprendizaje y qué cambios significativos requiere en ese momento.
- Ampliaciones y variaciones significativas que puedan contemplar contenidos de cursos superiores.
- Evaluación que determine las necesidades y estudie el curriculum ordinario que se lleva a cabo y las capacidades que el alumno presenta.
- Buscar estrategias excepcionales, flexibles y combinadas siempre que el niño presente un desequilibrio emocional, social y de integración.

8.4 Medidas de carácter extraordinario

Las medidas de carácter extraordinario no dejan de ofrecer experiencias de aprendizaje al alumnado con altas capacidades. En este caso consiste en una ampliación o profundización más significativa a través de estrategias diseñadas para eso y que son estudiadas y puestas en práctica en el aula con la supervisión de la tutora y la colaboración, siempre que sea posible de otros profesionales de apoyo o coordinación. En estas medidas sí que hablamos de forma más concreta de personalización. Insistiendo en que se llevan a cabo si son necesarias y siempre que las medidas ordinarias se queden insuficientes (Calero et al., 2007).

Se trata de una adaptación total a las características de cada alumno de forma que pueda permanecer en el aula, lo que se considera muy relevante en educación infantil, a la vez que desarrolla un curriculum adaptado a sus necesidades específicas y que atienda las demandas que proceden de las capacidades del niño. Las experiencias educativas en el aula seguirán siendo enriquecedoras en cuanto a nivel social con una ayuda extra que serán las medidas extraordinarias (Barrera et al., 2011). Este autor trata las medidas que abarcan la ampliación curricular, el enriquecimiento de recursos y materiales, los programas de estimulación extracurricular, las modificaciones en la programación para el alumno en concreto, etc. Cuando hablemos de adaptaciones curriculares de ampliación supondrá la introducción de objetivos y contenidos de niveles superiores. Estas medidas necesitan ser supervisadas por el centro siempre que el mismo pueda garantizarlas y ofrecer una respuesta de calidad.

Ante estas medidas será pertinente plasmar en un documento cuáles serán las modificaciones concretas, en qué ámbitos, cómo se va a flexibilizar la jornada escolar y cuál será la forma en la que evaluaremos en cada caso.

Según Albes et al. (2013) la implantación de medidas de este carácter requiere de implicación por parte de los profesionales ya que puede ocasionar dificultades de organización y planificación, de forma que los maestros deberán ser muy conscientes de las modificaciones y realistas en cuanto a su implementación teniendo en cuenta el grupo completo de la clase, la flexibilidad horaria, la posibilidad de coordinación con otros profesionales, la participación de todos los alumnos, la integración del niño en el nuevo plan, etc.

Dentro de estas medidas, se pueden incluir otras alternativas de carácter excepcional (Barrera et al., 2011) que se refieren a aquellas en las que el alumno presenta niveles académicos muy superiores y se considera necesaria la aceleración del programa educativo, lo que lleva a adelantar al alumno de nivel a uno que se adecúe más a sus capacidades y ritmo de aprendizaje.

No obstante, bajo mi punto de vista y en relación a los datos de los distintos autores, me parece oportuno destacar que estas medidas han de ser muy estudiadas y minuciosamente ajustadas a cada caso en particular valorando si son pertinentes o no y si se pueden combinar o sustituir por otro tipo de medidas. Estas medidas tendrían ventajas relacionadas con la motivación, la estimulación y el desarrollo de las capacidades, por otro lado, puede acarrear problemas de adaptación al grupo repercutiendo en el desarrollo socioemocional del niño. Por lo tanto, no hay que perder el rumbo de la educación ni el equilibrio emocional del alumno con altas capacidades. En estas situaciones podemos apreciar la importancia de conocer y evaluar al niño, ajustar en lo que realmente necesita, coordinarse con la familia, y atender las demandas de forma que garanticemos el desarrollo integral del alumno (Barrera et al., 2011).

Presento estas **medidas extraordinarias** (Albes et al., 2013) concretadas mediante un cuadro que he elaborado sintetizando aquellas medidas que se centran en el niño de Educación Infantil con altas capacidades:

Anticipar el inicio de la escolaridad en Educación Primaria.	En caso de que la evaluación considere que el alumno de Educación Infantil tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso y se considera apropiada la escolarización en un curso superior, siempre y cuando no afecte a su desarrollo personal y social. Es una decisión muy excepcional.
Flexibilizar o acelerar el periodo de escolarización.	Reducir el tiempo de escolarización. Muy estudiada al caso concreto, en la que es favorable que se acompañe de programas específicos.
Realizar adaptaciones curriculares de ampliación.	Ampliación de objetivos, contenidos y criterios, ajustes metodológicos y organizativos, y flexibilidad de estancia en grupos de diversos niveles. Esta última consideración facilita la interacción social del niño con otros de nivel superior que comparten con él contenidos adaptados que está abordando de forma distinta a su grupo de iguales.
Facilitar el enriquecimiento curricular.	Personalizar el aprendizaje adaptando programas específicos a las características individuales del niño en cuestión. El alumno amplía, profundiza, investiga y llega a contenidos y objetivos superiores que serán supervisados por el tutor y que le permiten llevar un ritmo superior.
Desarrollar proyectos o áreas de trabajo en cursos diferentes en situaciones concretas.	Experiencias proporcionadas al alumno sin dejar de lado la inclusión e integración con niños de niveles superiores como con iguales. Favorecerá su motivación y creatividad trabajando a partir de diferentes agrupamientos.

Bajo estas consideraciones y en función de mi experiencia en el aula de infantil, me parece oportuno hacer hincapié en que estas medidas tanto ordinarias como extraordinarias y programaciones adaptadas, sean concebidas para la atención a la diversidad del aula en general, aunque estemos trabajando en torno al alumno con altas capacidades, todos los alumnos pueden beneficiarse de unas modificaciones que fomentan el desarrollo integral del niño e independientemente de sus necesidades, ningún niño se verá favorecido por actividades aisladas, repetitivas y poco motivadoras. De esta forma, podemos pensar en nuevos planteamientos de cara a la diversidad del aula y su heterogeneidad.

8.5 Metodología y organización en el aula de infantil

Previamente a presentar algunos de los métodos más utilizados en las aulas de infantil, me parece oportuno considerar algunas pautas de distintos autores acerca de la metodología en Educación Infantil cuando tenemos un niño con altas capacidades.

Según Artiles, Jiménez, Alonso, Guzmán, Vicente y Álvarez (2003), todas aquellas adaptaciones que se refieren al “cómo enseñar” afectan a un elemento clave en Educación Infantil: la metodología. Para considerarla, se han de tener en cuenta otros aspectos como cuándo enseñar, cuál es el momento adecuado para que el profesor atienda al alumno superdotado, y cómo aplicar las adaptaciones programadas. Se parte así, de que seguramente el niño conozca o aprenda rápido muchos de los contenidos que presentemos y que trabajará en muchos casos de forma autónoma sin necesitar muchas orientaciones del profesor. Respecto al “cómo enseñar”, es decir, respecto a la metodología que se va a utilizar, una táctica adecuada que sirve de base a distintas formas de intervenir en el aula será la de evitar que todo el grupo haga lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, ya que, las diferencias individuales en el aula de infantil son evidentes.

Los autores estudiados hasta ahora parecen orientar la intervención educativa hacia estrategias de búsqueda de información y planteamiento de preguntas e interrogantes al niño. Es decir, priorizar una metodología basada en el aprendizaje por descubrimiento, cooperativo e investigación.

En definitiva, una metodología flexible y abierta a la búsqueda de nuevos caminos, y distintas soluciones a los problemas, para alcanzar así, los objetivos programados. Desde esta perspectiva, Barrera et al. (2011) plantea de forma general, buscar actividades que permitan distintas formas de ejecución y expresión con distintos grados de dificultad, planificar actividades de libre elección, favorecer las interacciones en el aula, etc. Es decir, interrelacionar la socialización y la individualización para favorecer el desarrollo global de los niños. Por otro lado, se procurará que los sistemas de organización del tiempo, del espacio y los materiales que se utilicen en las diferentes propuestas, favorezcan también el trabajo independiente de los alumnos y alumnas con altas capacidades. A nivel general el alumnado con altas capacidades también requerirá una adaptación de materiales didácticos así como la provisión de otros que permitan ampliar y profundizar, como juegos de ingenio, videos, libros de diversos temas y en general, materiales reales que se contemplen fuera del aula de infantil.

Respecto a las agrupaciones, las actividades dirigidas a todo el grupo pueden tener el inconveniente de que los niños más lentos pierden el ritmo, y los más rápidos pueden aburrirse, por lo que interesa combinar actividades de pequeño grupo y de trabajo individual. El trabajo en equipo (pequeño grupo) sirve al profesorado para adaptarse a diferentes niveles y estilos de aprendizaje. Mientras que las tareas individuales son más válidas para que los alumnos y alumnas consigan objetivos específicos que no comparten con los compañeros (Artiles et al., 2003). Conocer las posibilidades es clave para saber aprovechar lo que nos ofrece este tipo de trabajo.

Podemos valorar grupos flexibles (en clase, con distintas clases por niveles o incluso, interniveles), parejas cooperativas (para trabajos puntuales o ayuda en las rutinas), pequeño grupo (de mesa o de investigación) o trabajo individual (autogestionado, de indagación, de reflexión...). Estos agrupamientos permiten que los alumnos del mismo o distinto nivel trabajen juntos durante un tiempo establecido en un proyecto, taller, investigaciones de temas de interés, etc.

El alumno con altas capacidades se verá beneficiado de todas estas variables de agrupamientos, desarrollará estrategias sociales y de ayuda, será positivo para la correcta formación del autoconcepto y para la adaptación y aceptación de diferentes niveles y ritmos de aprendizaje (Torrego, 2012).

Desde esta perspectiva de los agrupamientos, es fundamental aprovechar la inclusión del alumno con altas capacidades, sabiendo optimizar el tiempo y los momentos de trabajo con otros niños del mismo nivel o distinto, de forma que pueda recibir un apoyo social y emocional en cuestión de ayuda a iguales y al grupo. El niño puede ayudar y utilizar sus conocimientos en tareas comunes, de forma que explique a la clase un contenido o ampliación que ha hecho, presente un mapa mental, etc. No hablamos de presionar o de nuevo, etiquetar al niño que aparentemente sabe más, sino de encauzar ese conocimiento de manera que podamos integrarlo socialmente y tenga una labor tanto para la clase como para el desarrollo del niño (Albes et al., 2013).

Por otra parte el tiempo, siempre ajustado y combinado con las posibilidades del espacio, también será flexible en cuanto a poder desarrollar las actividades programadas y contemplar ampliaciones o reducciones de actividades o cambios en función de las necesidades del alumnado y la respuesta que ofrezcan a dicha actividad (Barrera et al., 2011).

Alonso et al. (2003) plantea que, a la hora de programar el trabajo en el aula ya sea a través de un proyecto o unidad didáctica, se han de tener en cuenta una serie de características que no podemos dejar pasar y que regirán las decisiones que tomemos. En primer lugar, la propuesta que hagamos deberá caracterizarse por su flexibilidad y capacidad de ser reenfocada en función de la dinámica del aula. El alumno con altas capacidades cuestionará, tendrá ideas y buscará si el conocimiento es realmente interesante y motivador. Por lo tanto, hemos de canalizar y dar forma a las propuestas creativas del alumno a través de nuestra planificación. Si establecemos unas actividades, métodos y resultados fijos, difícilmente podremos atender las demandas del alumnado y en general, a la diversidad.

Asimismo, considerar el error como parte del aprendizaje, como un derecho que nos ayudará a mejorar y a seguir adelante con nuestras metas. Tras conocer todas estas indicaciones de diversos autores, podemos decir que, si atendemos a ellas, facilitarán la búsqueda de las metodologías más adecuadas que favorezcan el aprendizaje activo, mediante proyectos grupales e individuales, de investigaciones, de organización y relación de la información y de la generalización de lo aprendido en diversos contextos. A fin de cuentas, será mediante oportunidades que les brindamos a nuestros alumnos de explorar, construir e implicarse en el aprendizaje, que tendrá sentido para la vida y para el desarrollo integral del niño.

Toda esta información se tendrá en cuenta cuando desarrolle los apartados siguientes que presentarán distintas formas de trabajar en Educación Infantil. Me parece conveniente conocer y analizar las diferentes metodologías que pueden ser adecuadas para trabajar en infantil con el niño de altas capacidades concebido como parte de un grupo heterogéneo, ya que, ante las características y necesidades que hemos planteado en apartados anteriores, surgen dudas en cuanto a utilizar el descubrimiento frente a la exposición, las actividades cooperativas frente a las individuales o qué temas pueden ser más motivadores y de qué forma presentarlos para que lo sean. Por lo que, a continuación, hago una revisión de cuáles son los métodos de trabajo utilizados en las aulas de infantil y cómo se pueden enfocar a la atención del niño con altas capacidades intelectuales. Cualquiera de estos modelos didácticos tendrá consecuencias en cada una de las variables metodológicas: gestión del tiempo, organización del aula e interacciones que se establecen (Albes et al., 2013).

Aprendizaje mediante fichas de trabajo

Bajo mi experiencia durante prácticas escolares en centros educativos, considero que actualmente se busca innovar desde nuevas metodologías pero la ficha de editorial está muy extendida en las aulas y depende en gran parte de la flexibilidad que ofrezca la dirección del centro y de la actitud e implicación del maestro que las lleva a cabo.

Para Salgado y Salinas (2009) el punto de partida es tener claro que lo que necesita el niño de infantil son oportunidades variadas para aprender y descubrir la realidad por sí mismo y el fin debe ser enseñar a pensar.

Asimismo, estudian distintos casos que les llevan a concluir que en la realidad esto no sucede. Muchos profesores afirman que en sus aulas se pierde mucho tiempo en rellenar actividades de fichas y unidades didácticas de editorial que parecen estar vacías y no atienden al ritmo del niño. Todo ello, con el fin de entregar a los padres carpetas llenas de fichas. Y, a pesar de esta concienciación sobre lo que ocurre, las fichas rígidas de editorial continúan siendo el material curricular más utilizado en las aulas. El estudio de estos autores demostró que la mayoría de las fichas que hacían los niños en Educación Infantil eran similares en tiempo, estructura y con un grado de dificultad casi lineal a lo largo del curso. Así como repetitivas y con temas poco interesantes para los niños.

Si relacionamos estos datos con las necesidades del niño con altas capacidades de las que hemos hablado anteriormente (Barrera et al., 2011), se podría hacer hincapié en algunas cuestiones como la necesidad de una enseñanza adaptada al ritmo de aprendizaje, las actividades con mayor dificultad y extensión, los retos, las conexiones entre la información y la aceptación de la divergencia y creatividad del niño. En este último aspecto, el autor destaca el pensamiento divergente que también se pone en duda a la hora de trabajar con fichas y su desarrollo en el niño con altas capacidades.

Cabe destacar, que a partir de mi experiencia práctica he podido observar que en muchas ocasiones la ficha específica que se ofrece al niño con altas capacidades tiene un carácter de relleno y sirve para suplir el tiempo sobrante de la tarea del niño, ofreciéndole fichas de cursos siguientes (poco contextualizadas), del mismo estilo y dificultad pero mayor cantidad de tarea.

Salgado y Salinas (2009) en su estudio acerca del libro de texto y las fichas didácticas de editoriales consideran que los maestros de Educación Infantil son los que, a partir de su intervención educativa determinan la mayoría de los aprendizajes y en muchas ocasiones también los procedimientos. Estos autores confirman la preocupación actual sobre las acciones educativas en los centros y aulas de Educación Infantil, dado que en muchas ocasiones, el eje fundamental de las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas es la ficha de editorial.

En sus investigaciones, estos autores corroboran que las fichas son un importante instrumento de recogida de información y que pueden proporcionar datos muy útiles para la evaluación.

Por otra parte, Torrego (2012) también admite el uso de fichas desde una perspectiva más abierta, fichas realizadas específicamente para las necesidades del momento y elaboradas y discutidas previamente por los maestros.

Cuando hablábamos de las características más comunes del niño superdotado de infantil y destacábamos de Alonso et al. (2003) la curiosidad, el interés por saber, conocer y descubrir, necesitaría el niño un entorno y una metodología que le permita desarrollar sus inquietudes. Otra característica destacada era la actitud crítica ante normas establecidas, el niño exige razones y explicaciones ante lo que hace buscando tener siempre un objetivo. En el caso de las fichas de trabajo, si no concuerdan con la dinámica de clase y con los contenidos que se trabajan, el niño podría sentirse desmotivado.

De la misma forma, en el Decálogo que presentábamos sobre buenas prácticas en el niño de infantil con altas capacidades, a partir de Albes et al. (2013), considerábamos que había que evitar limitarse a seguir la programación o libro del curso (fichas), así como evitar las actividades repetitivas que no requieran esfuerzo mental y que imponen al niño realizar el mismo tipo de tarea repetidamente por haber terminado antes que los demás.

Por lo tanto, el uso de fichas en Educación Infantil como compensación de las necesidades o ritmos distintos del niño con altas capacidades, debe estar controlado y combinado con otros métodos de aprendizaje. De forma que sean útiles y estén contextualizadas en aquello que se esté trabajando y puedan servir de ampliación de conocimientos en un momento dado (Torrego, 2012).

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo supone un reto a la hora de cambiar la estructura de metas competitivas de la escuela tradicional y proporciona a cada niño o grupo las mismas oportunidades para obtener el éxito. La estructura cooperativa se produce cuando los niños son conscientes de que pueden conseguir sus metas si los compañeros también alcanzan las suyas. Con esta estructura, el niño suele conseguir una mayor sensación de ser elegido, aceptado y apoyado por los compañeros de clase. Los alumnos hacen mejor uso de la información suministrada por los compañeros, promueven una comunicación más precisa de la información y más confianza en las ideas propias (Trianes y Gallardo, 2008).

Según Pujolàs (2012) la única manera de atender juntos en el aula de infantil a alumnos diferentes es introducir una metodología de aprendizaje cooperativo, en contraposición a una estructura individualista y competitiva que aun domina en las aulas actualmente. Afirma que solo podrán aprender juntos los alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, ritmo...) en una clase de infantil organizada cooperativamente en la que todos colaboran, cooperan y se ayudan para alcanzar el objetivo común de progresar en su aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. Por otra parte, el autor insiste en que el niño de infantil no podría aprender a respetar las diferencias ni convivir en una sociedad inclusiva si se le excluye del aula ordinaria por presentar unas características específicas que se alejan del grupo.

La atención a la diversidad que compone el grupo, y especialmente al alumnado del que hablamos, requerirá llevar a cabo una metodología basada en el descubrimiento y la investigación, proyectos y técnicas de aprendizaje cooperativo (Torrego, 2012). Según este autor, si además favorece la cooperación será una propuesta con mayor posibilidad de aprendizaje por parte de los niños a partir de la búsqueda conjunta de respuestas, a la vez que potenciaremos el desarrollo socioemocional. Los niños podrán compartir la información, colaborar y valorar distintos puntos de vista y opiniones.

Se entiende así, el aprendizaje cooperativo, como forma de estructurar las distintas actividades de distintas áreas de manera que propicien la interacción entre los participantes, entre el profesor y los alumnos y el trabajo individual. De esta forma, se estructura la clase de manera que el maestro no es el único que enseña sino también los alumnos, en pequeños grupos de trabajo cooperativo, serán capaces de enseñarse y ayudarse mutuamente (Pujolàs, 2012).

Según Torrego (2012), concretando en el alumno con altas capacidades, para hablar realmente de cooperación, deben existir unas metas compartidas. De esta forma se entiende la implicación y el esfuerzo por parte de todos los miembros del grupo independientemente del ritmo de aprendizaje o las capacidades más destacadas en cada niño. Esto nos lleva a la diferenciación de las tareas a realizar en el grupo, trabajar de forma cooperativa no implica hacer lo mismo, lo que sería un error, sino con el mismo objetivo final. Es aquí donde se trabajará a distintos ritmos, con distintos contenidos y actividades. Así, el alumno puede observar que si todos forman parte, el beneficio será común. No obstante, si aislamos el trabajo de cada alumno, aunque estemos trabajando de manera cooperativa se perderá el concepto de grupo activo y colaborador. No solo se trata de la realización conjunta de actividades sino de plantearse formar para relacionar de manera positiva y útil los distintos aspectos en los que indaga cada miembro del grupo. Cuando se trata de alumnos con altas capacidades, tenemos que tener más en cuenta estos aspectos, estar al tanto del desarrollo dentro del grupo y proporcionar tareas que se adecuen a las necesidades del alumno, buscando además, otras actividades que sirvan para complementar su trabajo siempre dentro del grupo.

Esta forma de trabajar nos puede servir también para poner en práctica el apoyo a iguales, como ya he comentado en alguna ocasión, una tutoría que preste ayuda a compañeros de forma que ambos se beneficien del proceso, ayudando así al niño con altas capacidades a ser paciente y establecer una relación positiva con sus iguales (Alonso et al., 2003).

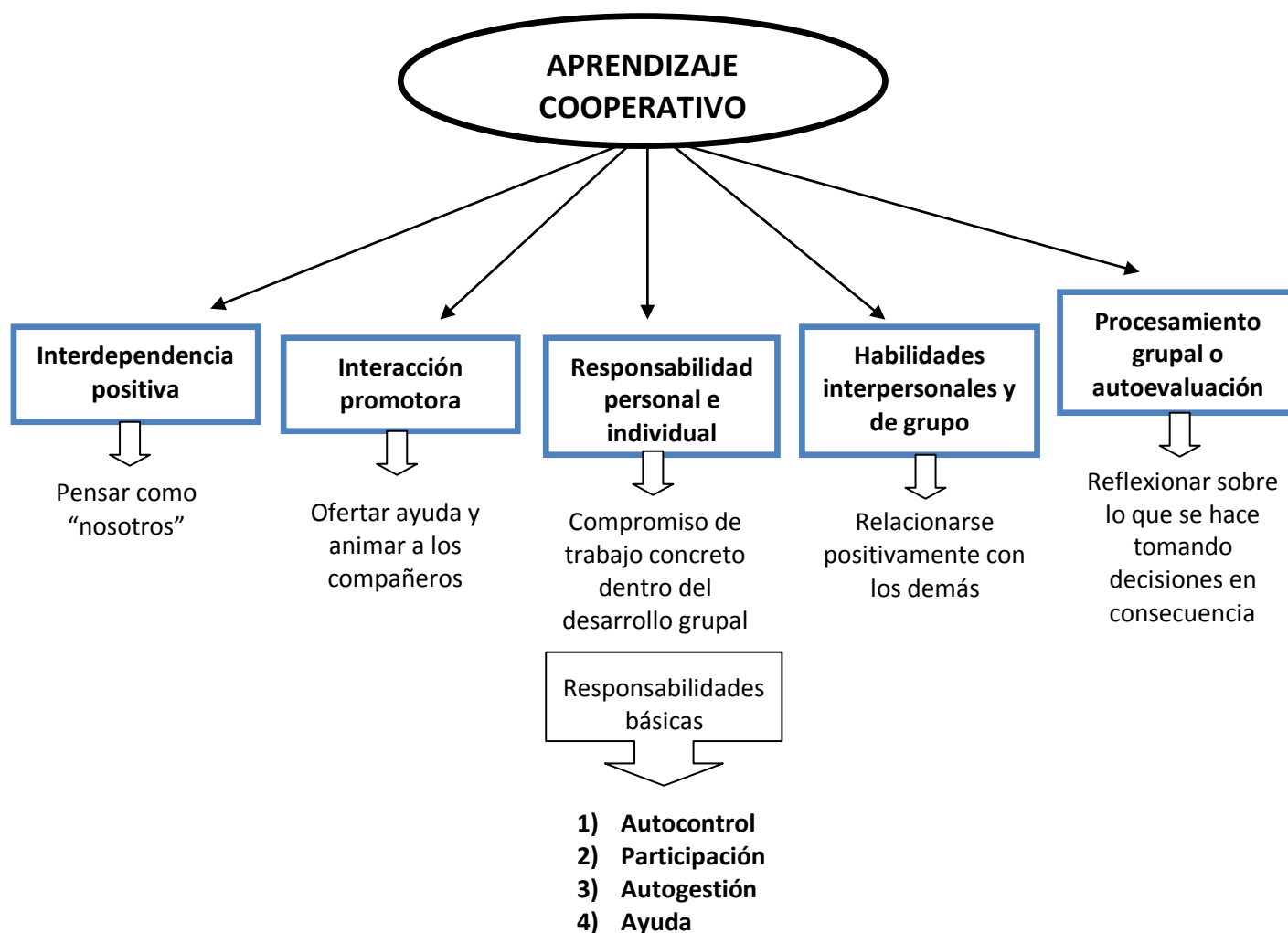
En función de las necesidades a nivel social de las que habla Barrera et al. (2011) en este caso, podríamos conseguir a partir del aprendizaje en grupos cooperativos el sentimiento de pertenencia al grupo que necesita el niño con altas capacidades, así como la aceptación, la escucha, la valoración de logros, los trabajos en distintos grupos, y especialmente, el reconocimiento de las condiciones y diferencias de los demás.

Por otro lado, una de las barreras que considerábamos a partir de la información de Albes et al. (2013) era el error de plantear propuestas didácticas en infantil iguales para todo el alumnado: mismo trabajo, misma exigencia, mismas actividades, mismo tiempo. El grupo cooperativo, aunque con un objetivo común, es flexible a estos factores en la tarea lo que facilitará el desarrollo individual de cada niño respetando su ritmo de aprendizaje.

Todo ello, porque el aprendizaje cooperativo es una herramienta de inclusión por su capacidad de valorar la diversidad y la heterogeneidad de las aulas a través de situaciones de aprendizaje en las que se valoran las características individuales y la capacidad de embarcarse en un trabajo en grupo. Un grupo que trabaje de forma cooperativa tiene la oportunidad de realizar actividades mediante la organización, la planificación, la reflexión y el contraste de ideas, llevando de esta forma el conocimiento más allá de lo establecido, admitiendo puntos de vista diversos. Todo esto favorecerá un mayor desarrollo metacognitivo.

El grupo cooperativo conlleva recuperar, organizar y reestructurar la información que conoce cada alumno para exponerlo y comunicarlo de manera que resulte formativo para los demás (Torrego, 2012).

El aprendizaje cooperativo va más allá de trabajar de forma grupal, y atiende a cinco características relevantes y cuatro niveles de responsabilidad que presento en un esquema explicativo enfocado a aquellos aspectos que destacan en el desarrollo socioemocional e intelectual del niño de infantil con altas capacidades, a partir de la información recogida de Barba, Martínez y Torrego (2012):



Torrego (2012) hace referencia a un modelo de investigación-acción cooperativa que me parece oportuno comentar dados sus beneficios de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno con altas capacidades. En primer lugar, el autor parte de la concepción del maestro como sujeto activo capaz de reflexionar, elaborar hipótesis, mejorar e innovar en su práctica educativa. Por supuesto, el maestro debe estar dispuesto a comprometerse en el proceso de mejora, de potenciar las capacidades de aprendizaje de los niños y de responder con profesionalidad a las demandas del alumnado, estando en continua formación y representando cuando es oportuno, el papel de guía de aprendizaje, dejando al niño el protagonismo en este proceso.

La investigación-acción es un modelo de indagación, una forma de entender la escuela como una oportunidad de trabajo global, de reflexión y de experiencias que constituyen la actividad educativa.

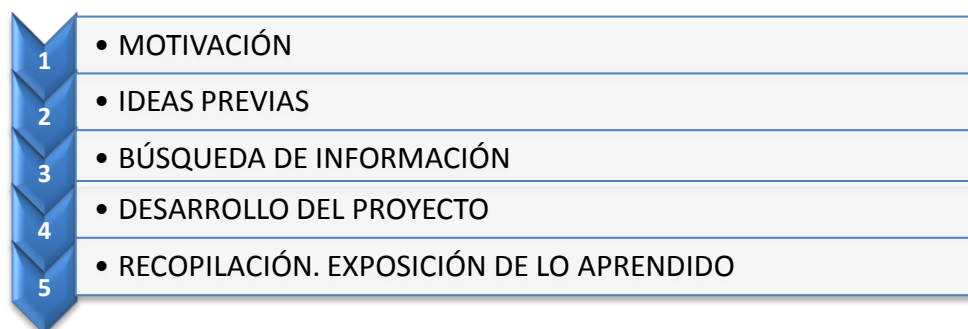
Lo fundamental es la exploración y la capacidad de que, en este caso el maestro, sea el que planifique y sea capaz de introducir mejoras en su propia práctica educativa y por lo tanto, en la forma de aprender de los niños.

Es una propuesta, en definitiva, de cambiar la educación. No debe ser una tarea individual por lo que se considera de trabajo cooperativo. Cualquier tarea que requiera investigar, necesitará ser contrastada y valorada desde distintos puntos de vista.

Trabajo por proyectos

Albes et al. (2013) define el trabajo por proyectos como una metodología que parte de un enfoque multidisciplinar y globalizador del conocimiento. Permiten que el alumnado de infantil con altas capacidades trabaje a distintos niveles de profundidad, ritmo y ejecución. Además, posibilitan el uso de diversas formas de acceso, tratamiento de la información y expresión del contenido. Está basado en el aprendizaje cooperativo, interactivo y colaborativo. Esta forma de trabajo permite la búsqueda y aplicación de conocimientos que atienden a intereses de los niños y se utiliza actualmente en algunos centros con el objetivo de favorecer el aprendizaje por descubrimiento. El proyecto consiste en un plan de acción y realización, que un grupo de niños y su maestra se proponen a sí mismos, con una clara intencionalidad de conseguir un resultado. Para ello nos debemos plantear: qué se quiere hacer, para qué, qué necesitamos, con qué lo haremos, dónde encontraremos lo que necesitamos, etc. A partir de ahí, se asignan responsabilidades en función de quienes van a hacer cada una de las tareas. El trabajo por proyectos se caracteriza por poder globalizar las áreas o disciplinas, parte de la motivación e interés del alumnado que realiza, además, un aprendizaje activo y constante. Por otro lado, el profesor tiene un rol de impulsor y coordinador que guía el trabajo facilitando la reflexión sobre los aciertos y las dificultades. Durante el proceso, se decide un propósito, se busca la información y distintas posibilidades y se realiza un plan de trabajo para su resolución. Por último se ejecuta el plan y se valora, presentándolo finalmente.

Me parece conveniente a partir de esta información de Albes et al. (2013) considerar las siguientes fases del trabajo por proyectos:



Gómez, Navarro y Jové (2012) centran la utilidad de los proyectos en desarrollar capacidades y adquirir habilidades y competencias de acceso al currículo de infantil. Todo esto, desde el objetivo de desarrollar estrategias de interacción social, cognitivas y comunicativas del alumnado que ayudan y facilitan su desarrollo. En este caso, según estos autores, el alumno no solo aprende las respuestas del maestro sino que se le ofrecen ayudas y retos que inciten al conflicto cognitivo como inicio del aprendizaje y, por lo tanto, dándole oportunidades de investigar y aprender. De esta forma, se deja más espacio al alumno para que pueda investigar de forma autónoma y expresar y mostrar lo que ha descubierto. El niño se vuelve partícipe de sus aprendizajes favoreciendo así la autoestima, la autonomía emocional, la autoafirmación y autoconocimiento.

Mendioroz (2013) hace hincapié en el apoyo a los niños y en ayudarles a identificar el tema, así como ejercitarles en la elaboración de posibles preguntas que den norte a la investigación, así como en la construcción de hipotéticas respuestas. De manera que puedan realizar búsquedas de fuentes y aprenden a evaluar su idoneidad, a la vez que desarrollan la curiosidad y el interés hacia los conocimientos, la motivación en experiencias de aprendizaje adaptadas a sus intereses, y la utilización de distintas vías de acceso a la información. Un aspecto clave que destaca el autor sobre el trabajo por proyectos es comunicar los resultados y evaluar. Los niños han de comunicar y exponer los resultados. Así, el alumno con altas capacidades puede sorprender con propuestas muy diferentes y la forma en la que comunican los resultados de su investigación, suele ser mediante construcción de relatos o dramatizaciones, donde se evidencian

todos los pasos del proceso. Este autor propone unas fichas para rellenar a modo de fase final de proyecto pensando en la futura práctica docente y en el recorrido personal por el mismo.

Mostrará de esta forma, los pasos del proceso de construcción del conocimiento. En el **Anexo 4** muestro uno de sus ejemplos para implementar en Educación Infantil.

Estas estrategias metodológicas a partir del método por proyectos permiten al niño con altas capacidades construir sus conocimientos a partir de sus propios esquemas a la vez que interpreta la realidad en su totalidad. Esta forma de trabajo puede facilitar el acceso a los contenidos desde las diferentes situaciones presentes en el aula, la variabilidad de contenidos resulta enormemente enriquecedora para el alumnado con altas capacidades. Se considera al niño el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando así su autonomía y evitando situaciones repetitivas y de aburrimiento que no aportan nada al desarrollo del niño superdotado.

Además, los proyectos ofrecen la posibilidad de diferentes tipos de agrupamientos según las necesidades del tema o de los alumnos, permitiendo que los aprendizajes sean lo más significativo posible de manera que los nuevos contenidos se integren de forma lógica y progresiva, estableciendo conexiones con los conocimientos previos del niño (Albes et al., 2013).

Cabe decir finalmente, que uno de los objetivos que concretábamos a partir de la información recopilada de distintos autores en función de la respuesta que se va a ofrecer al alumno, era garantizar al alumno superdotado experiencias diversas, enriquecedoras y que respondan a sus intereses. Objetivo que parece cumplirse especialmente a través del trabajo por proyectos en infantil.

Calero et al. (2007) consideraba unas características en los niños con altas capacidades en cuanto a cómo se enfrentaban a las tareas. Parece oportuno recordarlas en este caso ya que a través de los proyectos se pone de manifiesto la capacidad del niño de desarrollar su memoria de trabajo, de forma que recibe la nueva información y la recupera en función de las necesidades, es flexible en cuanto a afronta nuevas

situaciones y alternativas para buscar una respuesta, en este caso, en el desarrollo del proyecto.

También será capaz de autorregularse su comportamiento según las demandas sociales y de distintas situaciones que surjan a la hora de trabajar con el grupo. Asimismo, gracias a su potencial de aprendizaje y creatividad llegará a una serie de aprendizajes que desarrollarán el proyecto y resolverán sus inquietudes.

Distribución y aprendizaje por rincones

Dentro del aula de Educación Infantil buscamos el carácter práctico del espacio del que disponemos, un lugar que acepte los diferentes ritmos e intereses, con espacios diferenciados que potencien la creatividad, el trabajo cooperativo y a su vez espacios de trabajo individual, investigación y autonomía. Desde esta perspectiva, encaja muy bien el trabajo organizado por rincones. La organización en el aula de rincones o de un rincón de investigación o ampliación de contenido, es una estrategia muy adecuada para responder a las demandas de aprendizaje del alumno con altas capacidades, de forma que pueda enriquecerse a través del saber y el conocer, utilizando estos espacios con propuestas de trabajo diversas, con materiales flexibles y variados, fácil acceso a las tecnologías, etc. Todo ello potenciando la autonomía y la creatividad (Albes et al., 2013).

Según Rodríguez (2011) podríamos definir los rincones de trabajo como espacios delimitados y concretos, ubicados en las aulas donde los niños trabajan de forma simultánea. Estos espacios se plantean mediante materiales, actividades y retos que despierten interés y motivación en los niños. Por lo que el autor considera cada rincón de trabajo un entorno de aprendizaje, una fuente de motivación, y un escenario de diversidad de contenidos y actividades enfocado a la experimentación, expresión y juego. La organización del aula de infantil por rincones de trabajo busca la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos desde la libertad de elección.

Un aspecto importante a considerar de los rincones cuando hablamos del niño con altas capacidades es que potencia la posibilidad de diferenciar ritmos y niveles de aprendizaje, estimulando el trabajo autónomo y la ayuda entre iguales (Barrera et al., 2011).

A la hora de hacer una propuesta de rincones en el aula de infantil se debe tener en cuenta (Rodríguez, 2011):

- El material necesario y adecuado. Favorecer el uso de material y autonomía del niño. Presentándolo de manera ordenada y fácilmente identificable.
- Puede servir como complemento de la actividad del aula, sin modificar la organización ni el horario de forma que los alumnos más rápidos y capaces puedan seguir aprendiendo.
- Es necesario planificar los objetivos a conseguir en cada rincón.
- La organización de los grupos y rincones debe estar contemplada de formas diversas en cuanto a agrupaciones y alternancia.
- Tendremos en cuenta los intereses y preferencias personales en la medida de lo posible a la hora de organizar y utilizar los rincones.

Cabe destacar también, que el método de trabajo por rincones encuentra en el juego el fundamento para el aprendizaje y desarrollo de competencias de manera integral y progresiva. Esta metodología ofrece situaciones y tiempos donde el niño de infantil puede desarrollar sus capacidades desde la manipulación, exploración, observación, experimentación, etc.

Los rincones proporcionan experiencias variadas que les permiten construir sus propios esquemas de conocimiento, sobre el que opera el aprendizaje y se desarrollan las competencias básicas de manera integral y progresiva, por lo que estamos ante un método globalizado (Trianes y Gallardo, 2008).

Los rincones persiguen el desarrollo de una metodología basada en la libertad de elección, en el descubrimiento y en la investigación. Organizar la clase de esta forma se considera una estrategia pedagógica para mejorar las condiciones de aprendizaje y hacer posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos.

El juego por rincones permite realizar actividades adaptadas a las características de todos los niños del grupo. Esta distribución potencia la actividad autónoma y en grupo, favoreciendo el desarrollo de las capacidades del niño y las relaciones interpersonales, siendo por tanto un medio óptimo para atender al niño con altas capacidades intelectuales (Torrego, 2012).

Estos son algunos de los **objetivos** generales de la distribución del aula de infantil por rincones que podríamos relacionar con las necesidades del niño con **altas capacidades** a partir de la información proporcionada por Rodríguez (2011):

- ✓ Potenciar el desarrollo global del niño.
- ✓ Facilitar la actividad mental, planificación personal y toma de iniciativas.
- ✓ Posibilitar aprendizajes significativos.
- ✓ Desarrollar su creatividad e investigación.
- ✓ Realizar actividades que el niño pueda percibir como útiles.
- ✓ Facilitar las relaciones y la comunicación entre iguales.
- ✓ Adquirir hábitos y normas de comportamiento en grupo.

Estas indicaciones las podemos relacionar con las necesidades y características del niño superdotado de infantil, relacionadas con la necesidad de desarrollar su aprendizaje autónomo a partir de la ampliación de conocimiento e investigación.

Por otra parte, la necesidad de formar parte de grupos diversos y trabajar, jugar y relacionarse con ellos de forma que se respeten las peculiaridades de cada niño (Torrego, 2012).

A partir de las propuestas de los diferentes autores mencionados en este apartado y mi experiencia en prácticas escolares cabe citar algunos rincones que se pueden establecer en el aula de infantil y favorecerán a la diversidad de alumnado: rincón de juego simbólico (casita, disfraces, muñecas, taller mecánico, tienda, médicos...) rincón de plástica (plastilina, pinceles...), rincón de lógico-matemática (puzles, bloques lógicos, pinchitos, cosidos, ensartables, domino...), rincón de biblioteca (un lugar cómodo y adaptado a la lectura, con buena luz...), rincón de ordenador (jugar, buscar información...) etc.

Por último, me parece oportuno destacar el aspecto de la evaluación en cuanto a la distribución de rincones, Rodríguez (2011) considera este tiempo de trabajo un momento crucial para establecer evaluaciones mediante la observación del niño o de un grupo concreto. Los rincones permiten observar al niño en particular, sus interacciones, uso del lenguaje, conductas en cada rincón, etc.

De forma que podemos sistematizar el rincón y los agrupamientos en función de lo que queramos observar y evaluar en cada momento. Me parece conveniente tener en cuenta al niño con altas capacidades en el juego por rincones de cara a esta evaluación, de manera que observemos sus intereses e preferencias de juego, grupos, etc.

Talleres de aprendizaje

Los talleres son una forma de organización de actividades educativas que destaca por el trabajo colectivo dinamizado en la mayoría de los casos por alumnos, padres o maestros. Se trataban unas inteligencias concretas en la producción de elementos con un fin. Los talleres atienden a la formación en un aspecto de un área concreta y se ponen en práctica diversas técnicas (Torrego, 2012).

En mi experiencia durante prácticas escolares, he podido observar distintos talleres que se llevaban a cabo, talleres de cocina, de juegos tradicionales, de informática, etc., que eran impartidos por padres o alumnos. Destaco especialmente su carácter activo y participativo, además de favorecer la motivación de los niños ya que las actividades que se plantean en los talleres se diseñan en función de los intereses comunes de los niños de infantil y potencian un clima de cooperación.

En los talleres se realizan actividades sistematizadas y dirigidas, con una progresión de dificultad ascendente, para conseguir que el niño adquiriera diversos recursos y conozca diferentes técnicas que luego utilizará de forma personal y creativa (Albes et al., 2013).

Trianes y Gallardo (2008) caracterizan los talleres por la participación de niños de otras aulas del mismo o distinto nivel y de padres y madres. Al ser un modelo basado en la socialización, posibilita de un modo óptimo el aprendizaje en interacción con los demás y fomentan actitudes autónomas, al ser los niños en muchas ocasiones los que

se ocupan de tomar decisiones y responsabilidades en muchos momentos del día. En el taller hay un orden, unas reglas y unas estructuras organizadas.

Este carácter organizativo y de enseñanza al grupo es la razón por la que muchos autores citados a lo largo del presente trabajo apuestan por los talleres como método que favorece al niño de infantil con altas capacidades.

Cuando hablábamos de las necesidades (Barrera et al., 2011) del niño con altas capacidades, establecíamos a nivel psicológico la necesidad de satisfacer sus ganas de saber e intervenir, así como de organizar el contenido y determinar los procedimientos más acordes. Nos referimos a dar cierta autonomía en la organización de la información a aprender a partir de los propios intereses. Por eso, los talleres permiten esa intervención útil y práctica del niño de infantil con altas capacidades.

Por otra parte, el taller no debe limitarse en ofrecer exclusivamente actividades pictóricas y manuales en las que los niños dibujen, pinten, recorten o peguen. También pueden ser clase de expresión escrita, matemáticas, teatro, etc. Los talleres favorecen una educación motivadora ya que las actividades varían con frecuencia y evitan la monotonía y el descubrimiento provocado por la permanencia en algo que ya no estimula el interés (Albes et al., 2013).

A partir de esta información recogida de diversos autores y de la experiencia propia en la participación de talleres, considero oportuno establecer las siguientes **características** de los talleres que me permiten sintetizar su utilidad:

- ❖ Interrelación con todos los niños y adultos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ❖ Aprendizaje de una técnica o estrategia determinada de un área de manera práctica.
- ❖ Adquisición hábitos organizativos y de orden.
- ❖ Participación activa tanto en el aprendizaje como en la enseñanza y organización.

Alonso et al. (2003) considera los talleres como aceleradores naturales de maduración, que empujan a la inteligencia del niño a alcanzar cotas más altas, estimulando su zona de desarrollo potencial. Estimulan la investigación y la curiosidad a través de actividades de todo tipo.

Tras conocer la utilidad en Educación Infantil de los talleres, me parece interesante hacer mención al estudio que realizan Rojo, Garrido, Soto, Sáinz, Fernández y Hernández (2010) sobre talleres con niños con altas capacidades. Los autores exponen que los talleres diseñados para alumnos con altas capacidades tienen como objetivo ofrecer experiencias de aprendizaje amplias y abstractas, adaptadas a la complejidad cognitiva del niño superdotado. Pretenden así, favorecer el desarrollo de habilidades socio-cognitivas como el razonamiento, la creatividad, la solución de situaciones novedosas, la toma de decisiones, la empatía y las relaciones interpersonales. Las actividades propuestas en los talleres permiten trabajar al niño de manera divertida y creativa provocándoles en ingenio y la solución de situaciones con otros niños.

Rojo et al. (2010) considera los siguientes **objetivos** específicos de los talleres:

- Desarrollar una imagen positiva de sí mismo.
- Lograr al máximo las habilidades básicas a desarrollar.
- Introducir tareas acordes a los intereses de todos los niños.
- Potenciar la iniciativa, compromiso y responsabilidad.
- Animar al grupo a trabajar unido y de manera competente y eficaz.
- Elaborar ideas flexibles y originales.
- Fortalecer las habilidades sociales para mejorar la calidad en las relaciones con los demás y favorecer el crecimiento personal.

Estos autores analizaron la puesta en práctica de los talleres donde participaban niños de altas capacidades y observaron cómo se fortalecían los lazos de unión entre los distintos niños. Además, valoraban de forma positiva lo que había aprendido.

Consideraron, además, una serie de pautas que pueden servir para la mejora de los talleres en educación infantil, como por ejemplo:

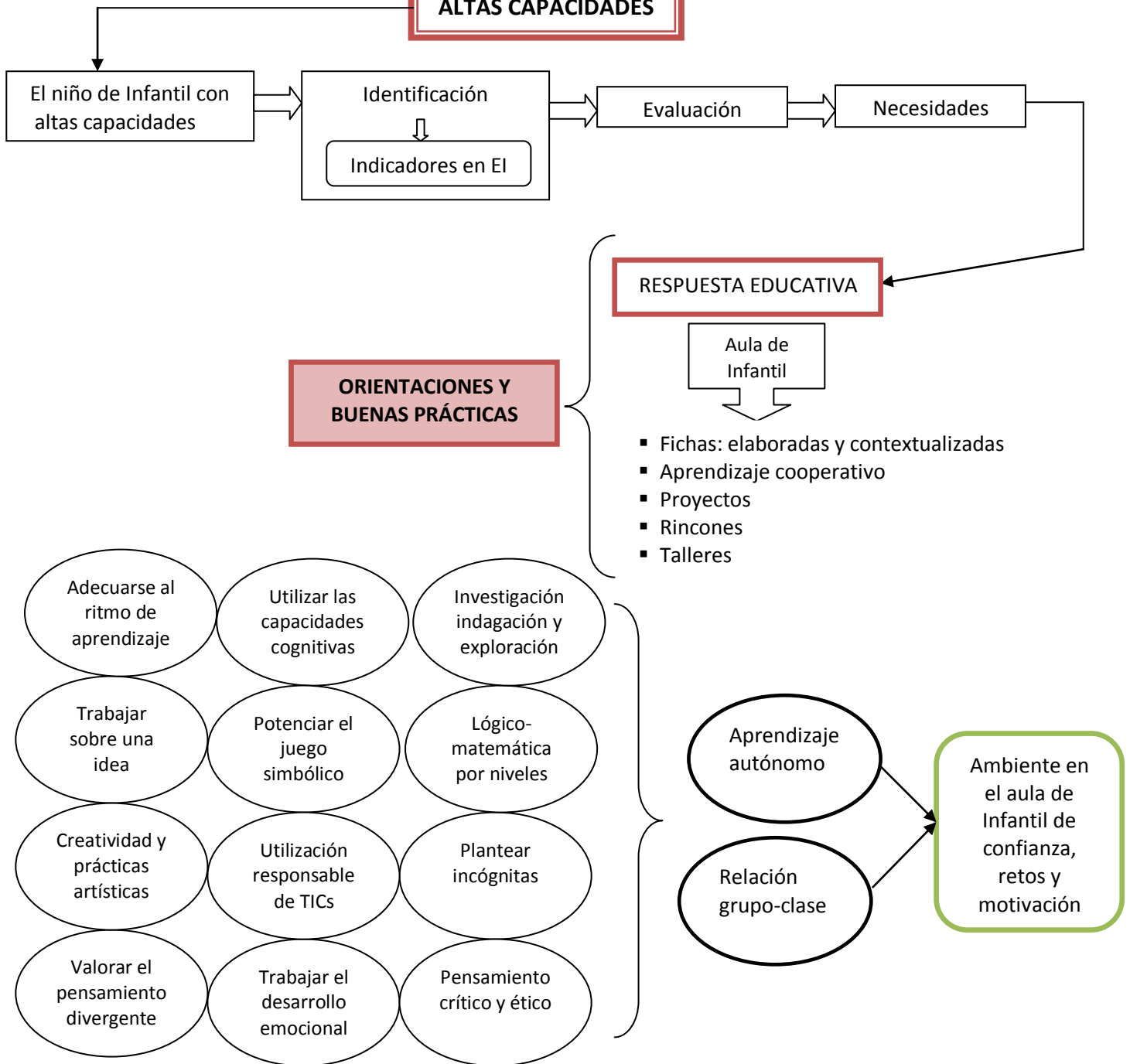
- Propiciar el trabajo autónomo y en grupo.
- Incluir más actividades creativas.
- Incluir más actividades que favorezcan las habilidades sociales y comunicativas.

- Evaluar y comprobar la asistencia a los talleres, los aprendizajes y la implicación, no solo del niño de altas capacidades sino de todos los agentes que participan en el taller.

Rojo et al. (2010) concluyen su estudio haciendo hincapié en la experiencia favorecedora para los niños de infantil desde el punto de vista de la participación activa y la intervención en la organización de los talleres. Además, observan como destacan los puntos fuertes de los alumnos con altas capacidades y se detectan los débiles de forma que se pueden compensar con el trabajo en grupo y el aprendizaje de tareas en los talleres. De esta forma, el aprendizaje cooperativo que se logra permite que los niños se impliquen personal y colectivamente en los talleres.

Para terminar y tras presentar las distintas formas de trabajo, metodología y organización en el aula de infantil y analizar las consideraciones de distintos autores según favorezcan más o menos al niño con altas capacidades, me parece oportuno incidir en cuáles han sido las orientaciones que se proporcionan a lo largo de todo el trabajo y que están enfocadas al niño superdotado de Educación Infantil. Sintetizo así la información recogida de distintos autores desde la conceptualización de las altas capacidades, las necesidades y características del alumno y las distintas respuestas que se ofrecen en Educación Infantil en el siguiente esquema:

ALTAS CAPACIDADES



Conclusiones y valoración personal

En relación a los objetivos que presentan el trabajo, cabe decir que las respuestas educativas existentes parecen no estar siempre ajustadas a las necesidades del alumnado, en concreto, al niño con altas capacidades intelectuales concebido en la etapa de Educación Infantil se pone de manifiesto la necesidad de integrar los aprendizajes en el aula ordinaria, apoyando el trabajo cooperativo y todas aquellas actividades que no solo favorezcan el desarrollo cognitivo del alumno sino aspectos socioemocionales tan importantes en esta etapa de desarrollo inicial.

En primer lugar, partíamos del objetivo de analizar las consideraciones teóricas sobre la superdotación de forma que puedan servir de base para la intervención educativa. A lo largo del tiempo el concepto de superdotación ha evolucionado desde una consideración centrada en la inteligencia a otra más flexible en la que se acoge la creatividad, el compromiso con la tarea, la inclusión en el aula de infantil, las relaciones con el entorno, etc. Todo esto nos guía para seleccionar la respuesta educativa más adecuada al niño de infantil desde el punto de vista del desarrollo global.

Hablábamos también de reflexionar acerca de la intervención educativa actual en educación infantil, de modo que se estudien los pasos a seguir para una correcta detección, evaluación, establecimiento de necesidades y así, garantizar al niño la respuesta más adecuada.

A partir de ahí, el análisis de las metodologías en Educación Infantil se orienta a favorecer el desarrollo y la integración del niño con altas capacidades desde la heterogeneidad y diversidad del aula.

A partir de este trabajo me parece oportuno sacar las siguientes conclusiones:

1. Será necesario adecuar la enseñanza al ritmo de aprendizaje de los alumnos. Si aprenden rápido no debemos frenar el aprendizaje dejando que se aburran, repitan y ejecuten de forma mecánica. Buscar alternativas para que dediquen más tiempo a la planificación que a la ejecución.

Asimismo, posibilitar la utilización de las capacidades cognitivas desde el pensamiento abstracto, razonamiento, actividades de síntesis, creativas, reflexivas, etc. Proponer actividades que impliquen relacionar contenidos, comparar ideas, descubrir nuevas relaciones, interpretar datos y hechos...

2. Nuestra intervención en el aula deberá potenciar la investigación, exploración e indagación, valorando la profundización en temas de interés para el niño. Para ello, tendremos en cuenta la metodología a utilizar y será positivo trabajar mediante proyectos y grupos de trabajo cooperativo donde elaborar hipótesis, recabar información, plantear incógnitas, valorar diversas opiniones y plantear distintas alternativas a la solución de problemas, así como la realización de talleres donde distintos agentes forman parte. Esas son las metodologías que me parecen más adecuadas tras estudiar las distintas opciones. Les enseñaremos a los niños estrategias para obtener, ordenar y trabajar con la información de manera práctica y eficaz.
3. Será adecuado profundizar en el conocimiento de cara a generalizar y poder aplicar lo que sabe a diversas situaciones y solución de problemas en la vida. Así, potenciaremos el juego simbólico de forma que ayudemos al desarrollo de las habilidades sociales, comunicativas e intelectuales. Por otra parte, proponer actividades a distintos niveles. El alumno con altas capacidades puede tener adquiridas algunas competencias superiores a su nivel.
4. Destaca la necesidad de potenciar la creatividad y prácticas artísticas. Tanto individual como de forma colectiva estimularemos su creatividad e imaginación a través de proyectos artísticos plásticos o musicales que conlleven libertad de acción y pensamiento.
5. Nuestra programación estará enfocada a estimular la curiosidad del niño. Aunque el alumno superdotado suele mostrar gran curiosidad por conocer, desde la escuela podemos potenciar esa curiosidad natural a través de plantear preguntas e incógnitas de su interés que lleven a la investigación y búsqueda de nuevos temas. De esta forma, enseñaremos a los niños a utilizar de forma útil y responsable las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje. Utilizar las TICs como fuente de información, herramienta de comunicación, intercambio de ideas, etc.

6. Valoraremos el pensamiento divergente ya que la originalidad y la flexibilidad serán aspectos clave, motivaremos el aprendizaje aceptando y valorando múltiples soluciones a problemas y distintos caminos para llegar a objetivos. Generaremos muchas ideas y soluciones posibles pensando ventajas e inconvenientes y considerando lo más adecuado en cada situación. Además, se desarrollará el pensamiento crítico y ético, enseñando a aceptar críticas, darlas, potenciar la autocrítica y autosuperación.
7. Hemos de trabajar actividades de desarrollo emocional. A veces parece quedar de lado cuando hablamos de altas capacidades y es importante desarrollar emociones a través de la descripción de sentimientos, conocimiento y aceptación de uno mismo, enseñar estrategias de relación con los iguales, trabajar la empatía, etc.

Todo ello, viene de la mano de un aprendizaje tanto autónomo como en grupo. Valorando iniciativas que surjan en el aula y trabajando estrategias de búsqueda y solución de problemas. Así como posibilitar el acceso a materiales y fuentes de información de forma autónoma y enseñarles a planificar el propio trabajo definiendo metas. Es esencial dedicar tiempo al dialogo y comunicación en el grupo-clase.

Finalmente, crear un ambiente de trabajo en el aula de confianza promueve la creatividad, el desafío, los retos y las ganas de mejorar y aprender, en un entorno seguro y en el que el niño se sienta aceptado.

Desde mi punto de vista crítico y personal, basándome en el análisis que he realizado durante el trabajo, creo oportuno un cambio inminente en los planteamientos que en muchas ocasiones ofrece la educación, por diversos motivos, profesionales o del propio centro que no siempre acogen medidas que atiendan realmente a la diversidad en el aula.

A pesar de las dificultades será necesario buscar alternativas lo más flexibles y cambiantes posibles, haciéndonos aprender del error como maestros, con el objetivo final de garantizar el desarrollo global de todos y cada uno de los niños del aula, un aula heterogénea en la que es posible encontrar un niño con altas capacidades intelectuales.

El alumno que, con los apoyos y medidas oportunas, tendrá la motivación adecuada dentro del contexto escolar ordinario. Por lo tanto, estaremos atendiendo a la diversidad de manera real y ajustada a lo que verdaderamente demanda el alumno.

Para ello, la colaboración e implicación de todos los agentes que influyen en la educación es clave, así como el papel fundamental del maestro tutor que tiene la responsabilidad de seguir trabajando y formándose de manera continuada.

Lo realmente importante será nuestra formación previa, actual y futura, que permitirá que seamos maestras competentes, y cada maestra llevará una experiencia detrás que será, al fin y al cabo, la base para enseñar, nuestro estilo educativo y pondrá de manifiesto nuestros errores para seguir mejorando y evolucionando a medida que lo hace la educación.

Considero que tener una actitud y visión crítica de lo que vivimos, experimentamos y estudiamos es esencial para crear nuestra propia forma de actuar siempre desde lo positivo, analizando buenas prácticas docentes de atención a la diversidad para llevar al futuro y actuar con profesionalidad. Con todo ello, el presente trabajo me brinda la oportunidad de continuar reflexionando e investigando, así como de poner en práctica cambios en la intervención educativa y planteamientos metodológicos. Y como maestra, tenga expectativas reales sobre mis alumnos, siendo flexible y aceptando la heterogeneidad del aula como un reto y no como una dificultad, será una oportunidad de mejorar los actuales planteamientos y formas de actuar en el aula de Educación Infantil, cambiando de actitud y abriendo nuevos horizontes.

Referencias bibliográficas

- ALBES, C., ARETXAGA, L., ETXEBARRIA, I., GALENDE, I., SANTAMARÍA, A., URIARTE, B., Y VIGO, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura.
- ALONSO, J., RENZULLI, J. Y BENITO, Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados*. Madrid: EOS.
- ARTILES, C., JIMÉNEZ, J.E., ALONSO, P., GUZMÁN, R., VICENTE, L. Y ÁLVAREZ, J. (2003). *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- BARBA, J., MARTÍNEZ, S., Y TORREGO, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 10 (1), 123-144.
- BARRERA, A., DURÁN, R., GONZÁLEZ, J., Y REINA, C. (2011). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- BENITO, Y. (1990). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- BENITO, Y. (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- CALERO, M^a. D., GARCÍA, B., GÓMEZ, T. (2007). *El alumno con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía- Consejería de Educación.
- CASTELLÓ, A. Y BATTLE, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA* 6, 26-66.
- COMES, G., DÍAZ, E., LUQUE, A. Y MOLINER, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 103-107.
- CONEJEROS, M. L.; GÓMEZ, M. P. Y DONOSO, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 393-411.

España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 4 de mayo de 2006. BOE Número 106 pp. 17179-17180

España, ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. 14 de abril de 2008. BOA Número 43 pp. 4947

GENOVARD, C., GOTZENS, C., BADÍA, M. Y DEZCALLAR, M. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 13 (1), 21-31.

GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GÓMEZ, J., NAVARRO, J.L. Y JOVÉ, G. (2012). El análisis de la interacción en el aula en el marco del trabajo por proyectos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 15 (4), 43-55.

LÓPEZ, F., ETXEBARRIA, I., FUENTES, M^a. Y ORTIZ, M^a (Coord.) (2010). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

MACHADO, A. (2008). El desarrollo evolutivo entre los 3 y 6 años. Implicaciones educativas. *Cuadernos de Docencia - Revista Digital de Educación*. 1 (9).1-5.

MARTÍNEZ, I., Y OLLO, C. (2005). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. CREENA. Navarra: Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.

MENDIOROZ, A.M. (2013). Trabajo por Proyectos y alumnado con Altas Capacidades. Una experiencia formativa en la asignatura de Didáctica del Medio Social. *Clío* 39. ISSN 1139-6237.

MÖNKS, F. G. (1992). *Desarrollo de los adolescentes superdotados*. En Benito, Y. (coord): Desarrollo y educación de los niños superdotados. Salamanca: Amarú.

PEÑAS, M^a. (2006). *Características socioemocionales de los adolescentes superdotados. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Madrid.

PÉREZ, L. Y LÓPEZ, C. (2007). *Hijos inteligentes, ¿educación diferente?* Madrid: Ed. San Pablo.

PONTÓN, M^a. L., Y FERNÁNDEZ, S. (2001). Problemática educativa del alumnado de altas capacidades. Análisis de las percepciones de familias y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. REOP*. 12 (22), 223-245.

PUJOLÀS, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*. 30 (1), 89-112

RODRÍGUEZ, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Docencia e Investigación*, 21.

ROJO, A., GARRIDO, C., SOTO, G., SÁINZ M., FERNÁNDEZ, M., Y HERNÁNDEZ, D. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 13 (1), 137–146.

SALGADO, M. Y SALINAS, M.J. (2009). El número en los libros de texto de Educación Infantil. En M.J. González, M.T. González & J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII*. Santander: SEIEM.

SORIANO, M. Y PRESENTACIÓN, M.J. (2002). Altas Capacidades Intelectuales: Concepto, identificación y características. En VVAA, *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Sanz y Torres.

STERNBERG, R.J. (1986). *Las capacidades humanas*. Barcelona: Labor.

TANNENBAUM, A.J. (1986). *Giftedness a psychosocial approach*. En R.J. Sternberg y J.E. Davidson (Eds.): *Conceptions of gifted*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

TRIANES, M. Y GALLARDO, J.A. (Coord.) (2008). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.

TORREGO, J.C. (coord.) (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Fundación SM – Pryconsa.

Anexos

Anexo 1

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Cinético-corporal o corporal kinestésica

- Sensaciones corporales.
- Bailar, correr, gesticular, expresar una emoción...
- Alumnos destacan en:
 - Actividades físicas
 - Manipulación

Lógico-matemática

- Calcular, resolver, razonar.
- Formular y verificar hipótesis.
- Alumnos destacan en:
 - Esquemas y clasificaciones
 - Resolución de problemas

Musical

- Sensibilidad al ritmo, sonidos, tono, timbre.
- Crear, transformar, interpretar formas musicales.
- Alumnos destacan en:
 - Audiciones y creación musical
 - Énfasis en la lectura

Espacial

- Crear un modelo mental del espacio y operar en él.
- Reconocer formas, espacios, colores.
- Alumnos destacan en:
 - Puzles, imaginación, mapas

Lingüística

- Lenguaje para comprender, interpretar, expresar.
- Utilidad del lenguaje oral y escrito.
- Alumnos destacan en:
 - Lectura
 - Narración de cuentos e historias

Interpersonal

- Comprender a los demás y relacionarse.
- Alumnos destacan en:
 - Trabajo en grupo
 - Comunicar y compartir ideas
 - Dirigir

Intrapersonal

- Percepción y conocimiento propio de emociones.
- Plantearse objetivos, valorar habilidades y carencias.
- Alumnos destacan en:
 - Planificar, reflexionar

Naturalista

- Conocer e interpretar la naturaleza y el medio ambiente.
- Alumnos destacan en:
 - Explorar el entorno
 - Clasificar especies y describir ecosistemas

Anexo 2

A partir de los datos recogidos de Albes et al. (2013):

Altas capacidades intelectuales y síndrome de Asperger:

ALTAS CAPACIDADES	SÍNDROME DE ASPERGER
RASGOS DIFERENCIADORES	
Puede mostrarse pasivo pero realiza la tarea asignada	Se muestra poco tolerante al cambio
Puede mantener una correcta relación con los compañeros y mostrar interés en ello	Dificultades en la comunicación social, puede mostrar afectividad inapropiada y no reconocer cómo le ven los demás
Tiene sentido del humor	No suele entender el humor
Creatividad	Poco creativos
CARACTERÍSTICAS COMUNES	
Suelen concentrarse en la tarea que realizan	
Gran interés por ciertos temas concretos	
Presentan una memoria excelente	
Pueden recordar y establecer relaciones con gran cantidad de información	

Altas capacidades intelectuales y Trastorno con Déficit de Atención e Hiperactividad:

ALTAS CAPACIDADES	TDAH
RASGOS DIFERENCIADORES	
No suele mostrar sobre-excitación motora	Sobre-excitación y movimientos incontrolados
Se concentran durante largos periodos de tiempo	Dificultades para mantener la atención en las actividades que realizan
Suelen encaminarse a una meta	Muchas veces no tienen ningún objetivo
CARACTERÍSTICAS COMUNES	
Atienden especialmente a estímulos	
Son curiosos y creativos	
Sensibles emocionalmente	
Se aburren con tareas rutinarias y se sumergen en otras de su interés	

Anexo 3

Cuestionarios de detección de niños con altas capacidades de 3 a 8 años extraídos de Perez y López (2007):

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

RETIENE Y ADQUIERE DE FORMA RÁPIDA LA INFORMACIÓN	1	2	3	4
Presenta facilidad para conceptualizar (adquisición de conceptos elevados para su edad).				
Utiliza un vocabulario amplio.	1	2	3	4
Posee gran información de temas complejos para su edad.	1	2	3	4
Comprende las explicaciones con rapidez.	1	2	3	4
Muestra una actitud activa ante el aprendizaje.	1	2	3	4
Demuestra curiosidad por lo que le rodea haciendo múltiples preguntas.	1	2	3	4
Se observa creatividad e imaginación en sus producciones.	1	2	3	4
Tiende a trabajar y jugar solo.	1	2	3	4
Tiene tendencia a organizar al grupo.	1	2	3	4
Demuestra sentido del humor.	1	2	3	4
Tiene periodos de concentración largos.	1	2	3	4
Es constante y persistente en las tareas que le interesan hasta que las termina.	1	2	3	4
Se muestra perfeccionista.	1	2	3	4
Se opone o aburre ante las actividades rutinarias.	1	2	3	4
Por la riqueza y precisión de su lenguaje se le puede etiquetar como "sabelo-todo".	1	2	3	4
Da soluciones inusuales a los problemas planteados.	1	2	3	4
No es muy aceptado por su grupo de edad.	1	2	3	4
Utiliza su capacidad sólo en las actividades que le interesan con bajo rendimiento en otras.	1	2	3	4
Prefiere jugar con amigos de más edad.	1	2	3	4
Prefiere realizar actividades adultas.	1	2	3	4
Se aburre con facilidad.	1	2	3	4
Quiere saber cómo están hechas y cómo funcionan las cosas.	1	2	3	4
Tiene una memoria y retentiva inusuales.	1	2	3	4
Puede mantener la atención en largos periodos.	1	2	3	4
Se le observa precocidad verbal.	1	2	3	4
Adquiere algunos aprendizajes sin enseñanza directa.	1	2	3	4
Tiene múltiples intereses.	1	2	3	4
Parece tener un autoconcepto positivo.	1	2	3	4
Muestra gran capacidad de trabajo y bajo nivel de cansancio.	1	2	3	4
Es muy competitivo.	1	2	3	4

Mantiene buena relación con los adultos.	1	2	3	4
Ejerce liderazgo en los juegos.	1	2	3	4
Se muestra inmaduro en algunas áreas del desarrollo.	1	2	3	4
Hace transferencias o encuentra relaciones entre cosas con facilidad.	1	2	3	4
Le gusta inventar juegos.	1	2	3	4
Puede montar o desmontar objetos mecánicos.	1	2	3	4
Tiene reacciones de cólera y rabietas ante la menor contrariedad.	1	2	3	4
Tiene conciencia de sus sentimientos y se hace eco de los ajenos.	1	2	3	4
Puede construir un rompecabezas de 4 piezas.	1	2	3	4
Reconoce algunas letras y números escritos.	1	2	3	4
Reconoce un número en la esfera del reloj o en la hoja del calendario.	1	2	3	4
Copia un círculo, un cuadrado y un triángulo.	1	2	3	4
Puede sumar hasta 5 objetos (3+2,4+1..).	1	2	3	4
Es capaz de recordar cuatro cifras.	1	2	3	4
Entrega 3,4 ó 5 objetos según se le pidan.	1	2	3	4
Sabe que si tiene tres manzanas y da una a su amiguito le quedan dos.(sustracción)	1	2	3	4
Enumera diferencias entre dos objetos: por el color , la forma, el material	1	2	3	4
Ante un dibujo incompleto dice lo que le falta.	1	2	3	4
Autonomía e independencia temprana.	1	2	3	4

Si la puntuación obtenida es superior a 125 puntos sería conveniente que un especialista confirmara las necesidades educativas

ANEXO 4

Ficha para rellenar al final de un proyecto extraída de Medioroz (2013):

Autoevaluación.

Qué he investigado
Qué pasos he realizado
Qué he aprendido a hacer
Qué he aportado al grupo
Qué me han aportado mis compañeros
Qué dificultades he tenido
Mis fortalezas han sido
Mis debilidades han sido
Sobre la búsqueda y tratamiento de la información: <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda - Selección de información - Recogida de datos - Organización y categorización de ideas
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación
Qué he aprendido/descubierto
Qué cambiaría si tuviera que hacerlo de nuevo