



**TRABAJO FINAL DE GRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA A LA
DIVERSIDAD.**

ALTAS CAPACIDADES.

NOMBRE: CALATAYUD LÓPEZ, SANDRA.
DIRECTOR DE TFG: PAJUELO MORÁN, CARLOS.
ÁREA SOCIAL/ DPTO. DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA.
GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL.
4º CURSO, GRUPO 1.

CURSO 2014/2015.
BADAJOZ.
Convocatoria: 2ª.

“LA MENTE ES COMO UN PARACAÍDAS, SÓLO FUNCIONA SI SE ABRE”.

A. Einstein.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.	6
1. JUSTIFICACIÓN.	8
<i>1.1 TEMA ELEGIDO.</i>	<i>8</i>
<i>1.2. COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO.</i>	<i>8</i>
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
<i>2.1. CONCEPTO Y MODELOS.</i>	<i>11</i>
<i>2.2. CARACTERÍSTICAS Y DISINCRONÍAS.</i>	<i>13</i>
<i>2.3. MITOS</i>	<i>15</i>
<i>2.4. IDENTIFICACIÓN.</i>	<i>17</i>
<i>2.5. LEGISLACIÓN.</i>	<i>18</i>
<i>2.6. INCLUSIÓN.</i>	<i>20</i>
<i>2.7. RESPUESTA EDUCATIVA.</i>	<i>21</i>
3. OBJETIVOS.	24
4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN.	25
<i>4.1. PLANIFICACIÓN</i>	<i>25</i>
<i>4.2. COMPETENCIAS, OBJETIVOS, CONTENIDOS.</i>	<i>26</i>
<i>4.3. EVALUACIÓN</i>	<i>31</i>
5. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN.	34
<i>5.1. ACTIVIDADES.</i>	<i>34</i>
<i>5.2. DIFICULTADES Y FACILIDADES.</i>	<i>38</i>
6. CONCLUSIONES.	40
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

RESUMEN.

Este trabajo está basado en el alumnado con altas capacidades y su inclusión dentro del aula a través de un programa de enriquecimiento educativo.

En primer lugar, se lleva a cabo un acercamiento al concepto de las altas capacidades, a sus características, los mitos que hay en torno a ellas, las disincronías que pueden sufrir estos niños/as, etc. También se aclara la importancia que tiene la identificación de esta necesidad educativa y la legislación vigente sobre el tema.

En segundo lugar, se expone la respuesta educativa que puede recibir el alumnado que las presenta y la teoría pedagógica en la que está basada esta intervención. Además se hace una breve aproximación al perfil del niño al que va dedicada, a los objetivos que se pretenden alcanzar y al sistema de evaluación a utilizar.

Posteriormente se explican las rutinas, las actividades programadas y el proyecto en el que participará toda la clase.

Se finaliza con las conclusiones obtenidas tras su planificación y desarrollo.

ABSTRACT.

This work is based on the student body with high capacities and his inclusion inside the classroom through a program of educational enrichment.

First, an approximation to the concept of the high capacities is carried out, in the same way to his characteristics, the myths that exist concerning them, the dissynchronies that these children can suffer, etc. Also it is noticed the importance of the identification of this educational need and the current legislation on the topic.

Secondly, there is an exposition of the types of educational response adopted untill now to satisfy his needs and the pedagogic theory on which this intervention is based. In addition, a brief approximation is done to the profile of the child to whom it is directed, to the aims that are expected to be achieved and to the system of evaluation to be used.

Afterwards it is explained the routines, the programmed activities and the project in the one that will inform the whole class.

It ends with the conclusions obtained after the planning and development of the program.

PALABRAS CLAVES.

Educación Infantil, alta capacidad, innovación, inclusión, respuesta educativa.

KEY WORDS.

Children education, high capacity, innovation, inclusion, educational response.

INTRODUCCIÓN.

El objetivo principal del presente trabajo es demostrar las competencias obtenidas tras cuatro años de estudio en la Universidad de Extremadura. Ciertamente he adquirido múltiples competencias de las cuales no era consciente hasta este momento, aunque estoy segura de que aún habrá muchas más que, a pesar de no figurar en el listado del grado cursado, he obtenido gracias al ambiente social en el que me he desenvuelto.

Precisamente debido a que el objetivo es demostrar mis competencias, he decidido llevar a cabo un trabajo que las ponga de manifiesto y ayude, de alguna manera, a mejorar la labor educativa de los docentes.

Como se señala en otro apartado, tengo un vínculo personal con el tema escogido, lo que me ha llevado a profundizar aún más en los conocimientos que ya tenía y que, por supuesto, sólo eran superficiales. Al buscar y leer mucho sobre el tema he llegado a la conclusión de que hay una gran cantidad de conceptos y todos son muy diferentes, demasiado para que los autores/as que estudian las altas capacidades se pongan de acuerdo. A pesar de ello, conseguí encontrar un concepto que no contradecía todo lo que he aprendido hasta ahora sobre educación y que me ha permitido llevar a cabo esta intervención.

A través de ésta espero dar una respuesta educativa que cubra las necesidades de mi alumno y mostrar, con hechos, que es posible atender a estos niños/as dentro del aula. Puede que para algunos alumnos/as esta medida (el enriquecimiento educativo en el aula) no sea suficiente y tengan que optar a otras como la flexibilización o la aceleración, sin embargo, como docentes debemos intentar satisfacer las necesidades de nuestros alumnos/as sean cuales sean. Es decir, si un niño/a requiere que se le proporcionen conocimientos superiores a los de sus compañeros/as, ¿por qué no hacerlo?. Tanto la flexibilización como la aceleración consisten en situar al niño/a físicamente en otro lugar, porque siendo altas capacidades al final siempre conseguirá ponerse al nivel del resto de sus compañeros/as e incluso superarlos. Por ello, en esta intervención está implícita la intención de proporcionar al alumno/a lo que demanda sin necesidad de cambiarlo de ubicación o compañeros/as, lo que a la larga puede ser algo beneficioso para aquellos alumnos/as con altas capacidades (no todos) que tienen

dificultades de tipo social, intrapersonal, etc... e incluso para el grupo-clase en general al tener la posibilidad de asimilar a través de la experiencia el concepto de equidad.

Durante toda la intervención se ha llevado a cabo una metodología globalizada y se han tenido en cuenta los principios que caracterizan la Educación Infantil. También se ha dado especial importancia a la inclusión durante la planificación y el desarrollo de la misma.

Finalmente, cabe señalar que todo el documento se rige bajo las normas del estilo APA (American Psychological Association).

1. JUSTIFICACIÓN.

1.1. TEMA ELEGIDO.

La elección de esta línea para el Trabajo Fin de Grado (TFG) fue totalmente premeditada, decidí trabajar en ella debido a la detección de un niño con altas capacidades en mi familia. Este factor hizo que me diera cuenta del desconocimiento sobre esta necesidad de apoyo educativo y, por tanto, sobre la carencia de medidas dentro del aula para salvar las dificultades que tiene asociadas.

Puede que esto suceda porque se trata de una necesidad relativamente nueva. Todo el mundo sabe que la mayor preocupación de la escuela hasta ahora ha sido dar las herramientas y la atención necesaria a los que “no llegaban” y, por eso, hasta hace poco no se planteó que aquellos que sobresalen también necesitan herramientas y atención. Todo esto sin mencionar las ideas preconcebidas que tiene la gente al respecto y que dificulta que estos niños/as reciban la educación que merecen.

Por ello, porque considero necesario que todos los alumnos/as reciban respuesta educativa de acuerdo a sus características, necesidades y/o intereses, escogí este tema para mi TFG.

1.2. COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO.

Las competencias adquiridas a lo largo del Grado de Educación Infantil han sido muchas. Sin embargo, entre todas ellas, las utilizadas para la realización de mi TFG han sido las que se concretan a continuación:

- Competencias básicas.
 - Llevar a la práctica aquellos conocimientos obtenidos durante el periodo de formación y resolver problemas.
 - Buscar e interpretar de forma autónoma información relevante para elaborar argumentos y defenderlos ante todo tipo de público
- Competencias generales:
 - Conocer y emplear adecuadamente los objetivos, contenidos y criterios de evaluación reflejados en el Currículo de Educación Infantil.

- Asumir el papel de guía en el proceso de aprendizaje de los alumnos/as proporcionando un entorno adecuado en el que llevarlo a cabo.
 - Favorecer el respeto, la autonomía y la diversidad prestando especial atención a ésta última.
 - Conocer los aspectos teóricos de la atención temprana y poner en práctica medidas compensadoras.
 - Conocer la estructura, organización y funcionamiento del Centro.
 - Buscar una mayor calidad educativa tomando como referencia la situación actual.
 - Tomar conciencia de la importancia de las familias y establecer una buena relación con las mismas.
- Competencias transversales:
- Adquirir y usar adecuadamente habilidades intra e interpersonales.
 - Reconocer las nuevas tecnologías como una herramienta necesaria y utilizarlas siempre que sea posible.
 - Favorecer la igualdad y la equidad.
- Competencias específicas.
- Conocer las características propias de la etapa: su carácter dinámico, la necesidad de crear un ambiente de seguridad y afecto, la importancia del juego como principio básico para el desarrollo y diseño de actividades, y la evolución psicológica de los niños/as de 0-6 años.
 - Conocer la legislación vigente que hace referencia a la Educación Infantil y la atención a la diversidad.
 - Tener en cuenta la importancia del contexto escolar, social y familiar en el proceso educativo del alumno/a.
 - Reconocer las relaciones sociales como un recurso de aprendizaje y provocar situaciones que las favorezcan.
 - Promover un aprendizaje cada vez más autónomo basado en la curiosidad, observación, investigación, etc...
 - Identificar necesidades de aprendizaje con el objetivo de dar una respuesta educativa adecuada e inclusiva.
 - Trabajar con profesionales de diferentes ámbitos para mejorar el proceso educativo.

- Realizar un seguimiento del proceso educativo de cada alumno/a (necesidades, estrategias de aprendizaje...).
- Conocer estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Valorar el uso del lenguaje verbal (oral o escrito) y no verbal (expresión musical, motriz, plástica) fomentando al mismo tiempo la creatividad.

Todas estas competencias se encuentran reflejadas en la página web oficial de la Universidad de Extremadura (UEX). (Universidad de Extremadura., s.f).

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

2.1. CONCEPTO Y MODELOS.

A lo largo del siglo XX y XXI el concepto de altas capacidades (o “superdotación”) ha ido evolucionando desde una posición basada en la métrica de la inteligencia y en su carácter estático a una concepción de la misma como algo que varía. Por tanto “la idea del CI como medidor de la inteligencia y como predictor del éxito tanto académico como profesional y social se han puesto en entredicho”. (Albes, y otros, 2013).

La National Association for Gifted Children define a los individuos con altas capacidades como:

Aquellos que demuestran niveles excepcionales de aptitud (definida como una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (rendimiento documentado o logro superior en un 10% o más) en uno o más dominios. Los dominios incluyen cualquier área cuyas actividades estén estructuradas con un sistema de símbolos propio (por ejemplo, las matemáticas, la música o el lenguaje) y/o un conjunto de habilidades sensoriomotoras (por ejemplo, pintura, danza, deportes). (National Association for Gifted Children, 2010, pág. 1)¹.

De la misma forma, con la evolución de la definición también ha cambiado el término para referirse a ellos/as. Mientras que durante los primeros años de investigación se acuñó la palabra “superdotado/a” para hablar de estos individuos, ahora se emplea el término “alta capacidad”. Algunos autores/as, entre ellos el profesor Tourón (Tourón, ¿Superdotación o alta capacidad?, 2012), consideran que el primero está obsoleto por varias razones:

- No es un rasgo. El concepto ha evolucionado hasta dejar claro que no se trata de una característica permanente e inamovible de la persona. En la actualidad, cuando empleamos el término “alta capacidad” normalmente está acompañado del verbo “tiene” no del “ser”, lo que ya nos muestra la diferencia al emplear uno y otro.
- La “superdotación” no es igual a un Cociente Intelectual (CI) de 130 o más, no puede identificarse como tal a un individuo por un test de inteligencia.

¹ Traducción realizada por la autora del trabajo.

- Se deben tener en cuenta las condiciones que pueden darse a lo largo del proceso educativo del alumno ya que debido a esto sus capacidades podrían sufrir modificaciones.
- El término “alta capacidad” permite entender las capacidades de estos individuos como un potencial que, con trabajo y esfuerzo, puede convertirse en un talento.

Apoyando esta concepción de las altas capacidades se puede encontrar a Gagné con su Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (M.D.D.T.). Este autor define la dotación (alta capacidad) como

[...] la posesión y uso de capacidades naturales destacadas (llamadas altas capacidades o dones), en al menos un área o dominio de capacidad, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad. (Tourón & Gagné, François Gagné en My Friends' corner, 2013).

También define el talento como:

El dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo. (Tourón & Gagné, François Gagné en My Friends' corner, 2013).

Gagné, en su modelo MDDT habla de “capacidades naturales” para referirse a las “altas capacidades”, al potencial del individuo ya sea innato o no. Este autor divide en dos dominios dichas capacidades: el mental, que se divide en los subdominios de intelectual, creativo, social y perceptual; y el físico, subdividido en muscular y control motor. Para convertir estas capacidades naturales en talentos el individuo pasa por un proceso de desarrollo caracterizado por el uso de actividades, inversión (tiempo, dinero...) y progreso. Sin embargo, en este proceso de desarrollo influirán dos catalizadores: el intrapersonal, donde encontramos los rasgos físicos y mentales de la persona y su capacidad para conseguir sus objetivos en función de su conciencia, motivación y voluntad; y el ambiental, donde tendrán especial importancia el medio en el que viva, los individuos que lo rodeen y los servicios de los que disponga. Sólo así conseguirá adquirir las “competencias” (el talento), que Gagné divide en tres campos: el académico (ciencias, arte, servicio social, etc), el juego, y el deporte y atletismo. (Tourón & Gagné, François Gagné en My Friends' corner, 2013). (Véase Figura 1).

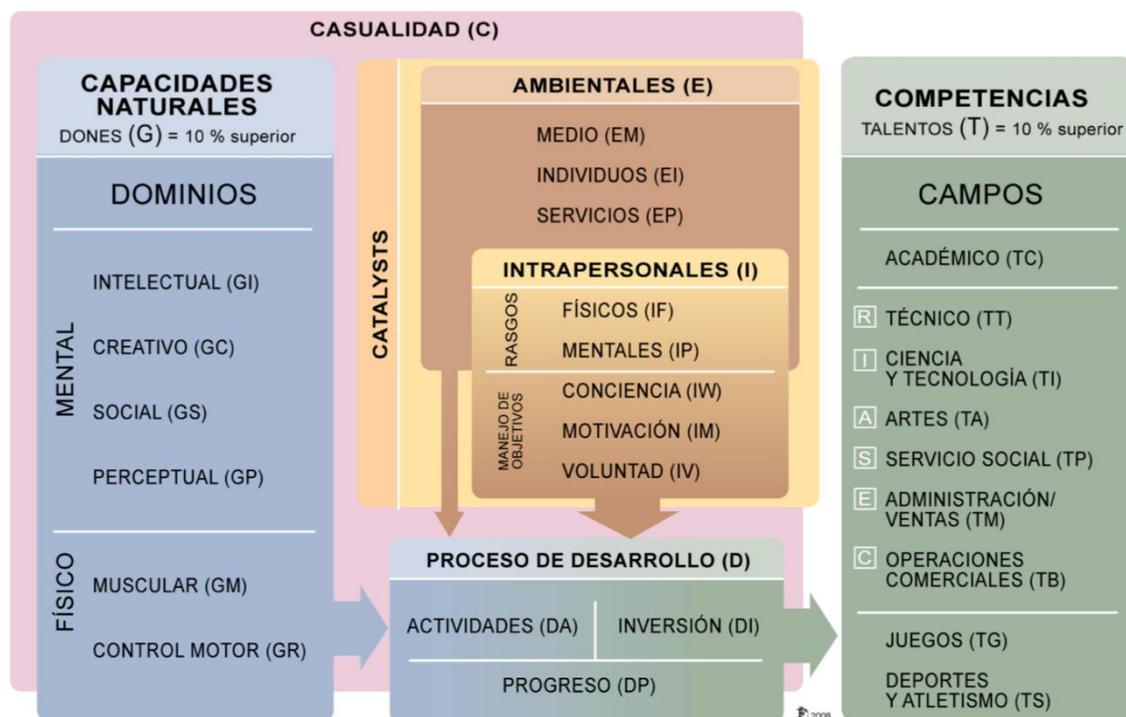


Figura 1. Versión condensada del MDDT (Tourón & Gagné, François Gagné en My Friends' corner, 2013).

Por tanto, para que un alumno/a con altas capacidades pueda transformar su potencial en un talento tendrá que pasar por un proceso de desarrollo influenciado por varios factores que impulsarán o no la consecución de su objetivo.

2.2. CARACTERÍSTICAS Y DISINCRONÍAS.

Aunque cada individuo es único e irrepetible, siempre hay algo en lo que podemos coincidir. Tal vez esta coincidencia, llamémosla “característica común”, se presente de una forma diferente o en un grado distinto que en otras, pero seguirá siendo una “característica común” entre ambas.

Lo mismo le ocurre a los niños/as con altas capacidades. Aunque son diferentes, suelen presentarse algunas “características comunes” que pueden ayudar a identificarlos (tema del que hablaremos más adelante). Albes (Albes, y otros, 2013, págs. 19-25) en su documento dedicado a las altas capacidades, y Tourón (Tourón, ¿Cómo son los niños de Alta Capacidad?. Un perfil aproximado, 2012), en su adaptación y traducción del libro *A Parent's Guide to Gifted Children* (Webb, Gore, Amend, & DeVries, 2007) nos acerca a algunas de estas características.

- Aprenden rápido, son capaces de enlazar ideas más rápido que los niños/as de su edad.
- Tienen buena memoria a largo plazo.
- Motivación intrínseca.
- Curiosos/as, con muchas ganas de aprender desde pequeños/as.
- No se conforman con la información que se les da, siempre buscan completar el conocimiento, saber más.
- Son constantes en la realización de tareas y tienden a tratar de mejorar lo que hacen.
- Tienen una gran capacidad de atención y concentración.
- Aprenden las habilidades básicas con mayor rapidez y menos práctica.
- Vocabulario y construcciones sintácticas más complejas que sus iguales.
- Son sensibles a expresiones ambiguas.
- Gusto por resolver problemas relacionados con los números y acertijos complejos.
- Su pensamiento es abstracto y complejo.
- Son muy sensibles y viven sus emociones de forma intensa.
- Humor más elaborado que el de sus iguales. Su sentido de la justicia aparece a edades tempranas.
- Críticos con las normas, necesitan conocer las razones por las que se hacen las cosas de una forma determinada.
- Se impacientan con ellos mismos y los demás si no siguen el ritmo que él/ella espera.
- Tienen muchos intereses en ocasiones impropios de su edad, aunque a veces se centran excesivamente en uno adquiriendo amplios conocimientos sobre ellos.
- Les gusta probar y hacer las cosas de diferentes maneras. Son creativos.
- Pensamiento divergente.
- Maduración temprana, lo que provoca que en ocasiones se den disincronías en el desarrollo.

Como bien se indica entre las características de estos niños/as, pueden darse disincronías debido a la maduración temprana de los mismos. Albes (Albes, y otros, 2013, pág. 22) afirma que “esta característica hace referencia a un desarrollo no homogéneo o desequilibrado de las áreas: social, cognitiva, psicomotora y afectiva y a

menudo está presente en el alumnado con altas capacidades”. Además, también señala en este mismo documento que

J.J. Terrassier (1994) diferencia entre dos tipos de disincronía: la interna y la social. La interna que se refiere al desarrollo no homogéneo entre la capacidad más puramente cognitiva y el lenguaje, la psicomotora y la emocional. La externa o social que hace referencia a la discrepancia entre el niño o la niña y la escuela, la familia y las amistades. [...]. De esta característica se deriva que este alumnado puede buscar entre compañeros mayores la compañía que necesitan para intercambiar gustos, aficiones, intereses o preocupaciones. (Albes, y otros, 2013, pág. 22).

Por ello, el hecho de que un niño/a tenga altas capacidades no implica que haya madurado por igual en todas las áreas. No se debe olvidar que siguen siendo niños/as y por ello se pueden observar en ellos/as comportamientos infantiles.

2.3. MITOS.

Otro aspecto importante es lo que ha ocasionado el desconocimiento de esta necesidad educativa. Debido a la excesiva proliferación de teorías y concepciones sobre la alta capacidad se han extendido todo tipo de mitos acerca de estos niños/as. A continuación se exponen algunos de los mencionados por Albes (Albes, y otros, 2013, págs. 28-29):

- *Los alumnos/as con altas capacidades no necesitan ayuda.* Esta afirmación está sujeta al mito de que <<el niño/a que tiene alta capacidad la tendrá siempre y por tanto, aunque no estudie o se esfuerce, será sobresaliente>> algo completamente falso. La ayuda que necesitan estos niños/as es la de una respuesta educativa que se adecue a sus necesidades y capacidades. En caso de no ofrecerles esta ayuda se les estaría privando de la posibilidad de desarrollar su potencial, lo que sería un obstáculo cuando alcanzaran niveles superiores a los suyos.
- *Destacan en todas las áreas.* No tienen por qué destacar en todas, pueden hacerlo sólo en una.
- *Estos alumnos/as son rechazados socialmente por sus compañeros/as.* El ser o no rechazado socialmente no es una característica de las altas capacidades. Cualquier niño/a con intereses diferentes a los del resto de sus compañeros/as podría ser considerado <<raro/a>> y no congeniar con ellos/as. Existe una gran variabilidad que depende del sujeto.
- *Se aburren en la escuela.* Cualquier niño/a puede aburrirse en la escuela si ésta no es motivadora y no da respuesta a sus necesidades educativas.

- *Los niños/as con altas capacidades pueden conseguir buenos resultados independientemente de sus circunstancias.* Aunque el potencial de un niño/a sea alto, si no se dan las condiciones adecuadas (respuesta educativa, apoyo y recursos suficientes) no podrá desarrollar sus capacidades y alcanzar el talento.
- *Son fáciles de detectar porque lo demuestran o presentan un CI igual o superior a 130.* Pueden pasar desapercibidos por diversas razones, entre las que encontramos el desconocimiento por parte de aquellos que lo rodean y el encubrimiento por parte del niño de sus capacidades. Por otra parte, como ya hemos dicho, el CI no es determinante en absoluto.
- *Estos niños/as son muy precoces.* No siempre es así, en ocasiones su desarrollo puede estar dentro de lo que se considera normal o ser tardío.
- *Se da con más frecuencia en niños que en niñas.* El número de niños detectados es mayor que el de niñas, lo que no significa que haya menos niñas con altas capacidades, sólo indica que éstas no han sido detectadas.

Muchos autores siguen tratando de aclarar y desmentir las afirmaciones que sobre estos individuos recaen, entre ellos Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrel.

Además, puesto que está entre los mitos asociados a las altas capacidades, debemos prestar atención al hecho de que hay un menor número de niñas diagnosticadas que niños (sólo 3 de cada 10 según varios estudios).

Como dice Albes (Albes, y otros, 2013, págs. 25-26) “no son inmunes a la realidad social en la que están insertas y en la que todavía [...] las mujeres siguen sufriendo la desigualdad de género”. En este mismo documento afirma que la cifra anteriormente mencionada aumenta durante la primaria (4 de cada 10) y desaparece en la adolescencia. Además, menciona que los niños dejan de rendir académicamente a partir de los primeros cursos de primaria mientras las niñas lo hacen tras la pubertad.

La razón principal para esto, según Albes, es la defendida por Pérez y Domínguez en *Educación Hijos Inteligentes* (Pérez, Domínguez, López, & Alfaro, 2000), quienes creen que se debe a la presión social de la cultura en la que se encuentran estas niñas. Es decir, por los papeles que suele atribuir la sociedad a cada género. Así, según estas últimas

[...] los estereotipos sociales pueden condicionar las expectativas y llegar a convertirse en barreras sociales. Así, al llegar a la adolescencia, podemos encontrarnos con chicas socialmente muy adaptadas, conformistas, preocupadas por su imagen y por su interacción con los demás, que pueden camuflar o renunciar a su alta capacidad, con una autoestima baja y que buscan ser aceptadas por los demás. (Albes, y otros, 2013, págs. 25-26).

Por lo tanto, como se ha señalado anteriormente, no es que haya un porcentaje menor de niñas con altas capacidades que de niños. Los estereotipos que mantiene la sociedad “obligan” a estas niñas a ocultarlo para permanecer integradas en la misma, haciendo que sea muy difícil diagnosticarlas.

2.4. IDENTIFICACIÓN.

La identificación es un tema muy discutido en el ámbito de las altas capacidades. En este ámbito se puede encontrar la existencia de dos posicionamientos: los que están a favor de la identificación de las mismas y los que no.

Aquellos que no están a favor defienden que

[...] un etiquetaje rompería con los principios de integración y que la escuela, desde la perspectiva de la respuesta a la diversidad, [...] estaría suficientemente capacitada para responder a dicho alumnado, sin necesidad de nuevas etiquetas diferenciadoras. (Rogado, y otros, 1995, pág. 22).

Por otra parte, en un documento posterior al mencionado, Albes (Albes, y otros, 2013, págs. 30-31) señala otros aspectos negativos de la identificación entre los que se encuentran: la malinterpretación del objetivo de la intervención, la creación de falsas expectativas y una respuesta educativa de poca utilidad.

Los defensores de la identificación la justifican señalando que para poder darles una respuesta educativa que cubra sus necesidades es necesario delimitar dichas necesidades.

Es necesario conocer las características de este alumnado como primer paso para establecer medidas, tanto a nivel general como individual, que permitan diseñar una respuesta educativa orientada a desarrollar al máximo sus potencialidades. La mayoría de los expertos aconsejan que la identificación se realice cuanto antes. (Albes, y otros, 2013, pág. 30).

Y entre esos expertos de los que habla Albes está Tourón afirmando lo siguiente:

Si la escuela fuese verdaderamente adaptativa y respondiese de modo individualizado a las necesidades de cada uno de los aprendices, la capacidad de los alumnos no sería un problema educativo y todo lo que sigue tendría poca justificación, sin embargo, es patente que la escuela y los programas que en ella se desarrollan distan mucho de adaptarse a las necesidades de todos los educandos.

[...]

Luego, si la escuela no puede responder de modo adecuado con los programas ordinarios a las necesidades educativas de todos los alumnos, la identificación de los más capaces cobra pleno sentido, particularmente cuando se ha demostrado que es posible atender a sus demandas con modificaciones curriculares apropiadas. (Tourón, ¿Es realmente necesario identificar?, 2012).

Por tanto, tras revisar ambas posiciones, se puede considerar que la identificación temprana es necesaria para dar una respuesta educativa adecuada.

Sin embargo, varias conversaciones con el profesor Carlos Pajuelo y el psicólogo Joaquín Vázquez, dejan claro que en ocasiones es difícil identificar a un niño/a con altas capacidades en Educación Infantil porque puede estar muy estimulado/a, lo que nos lleva a la pregunta: qué hacer entonces. La respuesta a esta pregunta es sencilla ya que, como bien se ha comentado con anterioridad, se busca crear una escuela inclusiva (término que es preferible emplear frente al de “integradora”). Aunque a veces sea difícil diagnosticar a un niño/a de cero a seis años, dentro del aula es posible analizar al alumno/a y las áreas en las que destaca para darle una respuesta adecuada. Es decir, una vez que el tutor/a sospechara que un alumno/a presenta altas capacidades procedería a su análisis dentro del aula y llevaría a la práctica una serie de actividades que tratarían de dar respuesta a sus necesidades educativas, antes y durante la identificación por parte del Equipo de Orientación.

2.5. LEGISLACIÓN.

A continuación se hace un breve recorrido por la legislación vigente para observar qué indica sobre la atención a la diversidad y la alta capacidad intelectual.

En el artículo 27 de la Constitución (Constitución Española, 1978), apartado 4, se garantiza el derecho a la educación a través de una programación general de enseñanza y permite la participación de los “sectores afectados”, entre otras cosas.

También en el artículo 71 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Jefatura del Estado, 2013), concretamente en el apartado 2, indica que es responsabilidad de las Administraciones educativas brindar los recursos necesarios para los alumnos/as con necesidades educativas especiales (entre las que se incluyen las altas capacidades). El objetivo de esto es, como siempre, el máximo desarrollo de las capacidades de los alumnos/as. Además, en el artículo 76 está escrito que la identificación de estos niños/as, la valoración temprana de sus necesidades y la

creación de planes de actuación y programas de enriquecimiento son responsabilidad de la Administración.

Asimismo, el artículo 27 de la Ley de Educación de Extremadura (LEEX) (Consejería de Educación y Cultura. Gobierno de Extremadura, 2011) señala que la Administración educativa debe buscar la detección y valoración temprana de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades, dar una respuesta adecuada para el máximo desarrollo de sus capacidades, y llevar a cabo programas de enriquecimiento para estimularlos/as en colaboración con otras Administraciones, centros, asociaciones, familias, etc...

Tampoco se debe olvidar el nuevo Decreto 228/2014 en el que se regula la respuesta educativa de atención a la diversidad en Extremadura. Su artículo 17 está dedicado al alumnado con altas capacidades y en él se refleja lo siguiente:

1. Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales aquel cuya evaluación psicopedagógica determine que dispone de una capacidad intelectual superior a la media con evidencia de una elevada productividad, un alto nivel de creatividad y un alto grado de dedicación.

2. Para el desarrollo adecuado de sus habilidades y competencias, la respuesta educativa a este alumnado deberá ajustarse a sus capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

3. [...], las medidas ordinarias se aplicarán con anterioridad a las medidas específicas y dentro de éstas, agotadas las medidas extraordinarias, podrán aplicarse las excepcionales.

[...] de acuerdo con lo que determine la evaluación psicopedagógica, podrán implementarse adecuaciones organizativas, actividades de profundización o complementación en el marco del currículo ordinario, adaptaciones de ampliación y/o enriquecimiento y agrupamientos flexibles en niveles superiores en una o varias asignaturas.

[...]. (Consejería de Educación y Cultura. Gobierno de Extremadura, 2014)

En el artículo 10 del Currículo de Educación Infantil dedicado a la atención a la diversidad se concreta que la intervención educativa debe ser individualizada y estar encaminada a la consecución de objetivos y competencias a través de medidas generales y flexibles. Además habla de medidas como: el apoyo en grupo ordinario, los agrupamientos flexibles, las adaptaciones curriculares y los refuerzos.

Como conclusión, después de leer todas las leyes al respecto, queda claro que todos los niños/as tienen derecho a una educación de calidad y por ello hay que dar a los alumnos/as con altas capacidades una respuesta educativa que les permita alcanzar objetivos y competencias de la forma más inclusiva posible. Además, es obligación de

los profesores/as informarse sobre los recursos que ofrece la Administración para aprovecharlos en beneficio de sus alumnos/as.

2.6. INCLUSIÓN.

Todo lo anterior lleva a la pregunta de qué es la “inclusión”, pero para tener claro el concepto hay diferenciarlo del de “integración”. Ambos conceptos son muy diferentes y el uso de uno u otro dependerá de la forma en la que se entienda la diversidad.

La diversidad puede entenderse de dos formas: como algo normal para los que entienden que todos somos diferentes, o como un problema que hay que resolver porque todos debemos ser iguales. La primera se basa según Muntaner (Muntaner, 2002, págs. 4-6) en la llamada “lógica de la heterogeneidad”, y la segunda pertenece a la “lógica de la homogeneidad”. Mientras que una promueve la atención y aceptación de la diversidad como algo enriquecedor, la otra busca ordenar a los alumnos/as según sus características obteniendo una educación segregadora y discriminatoria.

Según este mismo autor, la integración se caracteriza por el uso de un modelo educativo que acoge a alumnos/as “diferentes” que antes estaban “fuera del sistema”. Que son “integrados”. Para conseguirlo se lleva a cabo un programa especial que da respuesta a este alumnado de forma individual o en pequeños grupos.

Por suerte este pensamiento se ha visto modificado con el tiempo abriendo paso a la inclusión y actualmente son pocos los que buscan la integración.

La inclusión busca ofrecer a todos los alumnos/as calidad educativa y equidad eliminando al mismo tiempo la exclusión y la segregación de todo proceso educativo. Esta concepción defiende la heterogeneidad y ve el problema en el sistema educativo, por lo que trata de reorganizarlo para conseguir sus objetivos.

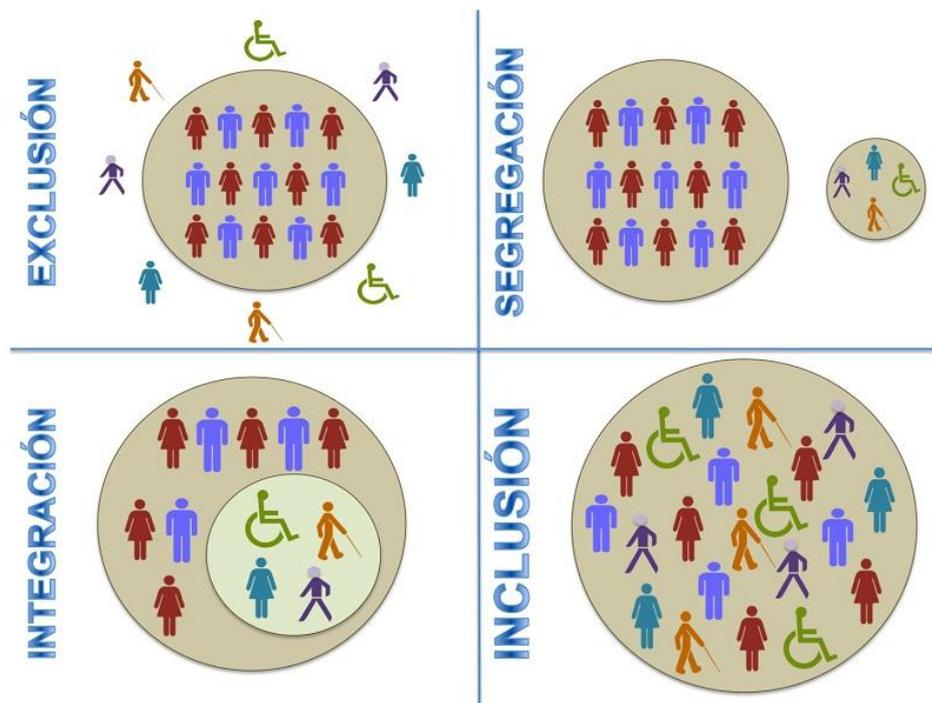


Figura 2. Exclusión, segregación, integración, inclusión. (Giménez, 2014).

Por tanto, la inclusión de un niño/a con altas capacidades intelectuales implicaría la modificación de la metodología empleada por el profesor/a de manera que las necesidades educativas del niño/a y de sus compañeros/as estuvieran cubiertas. En este punto, partiendo del principio de heterogeneidad se debería llevar a cabo el “hacer lo mismo de una forma distinta”. Es decir, tratar de conseguir las mismas competencias, objetivos y contenidos haciendo actividades diferentes, conforme a lo que necesiten los alumnos/as.

2.7. RESPUESTA EDUCATIVA.

Como se ha dicho en varias ocasiones, cada niño/a es diferente y por ello necesita un tipo de respuesta distinta. Hasta ahora se han llevado a cabo tres medidas diferentes:

- El enriquecimiento y los agrupamientos.
 - El enriquecimiento, consiste en modificar los contenidos horizontal y/o verticalmente tomando como referencia el currículo de su grupo. Según Rogado (Rogado, y otros, 1995, págs. 40-41), Renzulli (1994) propone tres tipos de enriquecimiento: ampliación del currículo ordinario, actividades para aprender a aprender, y desarrollo de investigaciones.

- Los agrupamientos, consiste en agrupar a los niños/as según sus capacidades, gustos, etc.

Éstas suelen ser las primeras medidas empleadas por el Centro en la búsqueda de una respuesta eficiente y/o eficaz. Sin embargo a veces, debido al desconocimiento de algunos docentes o a las necesidades del alumno/a, éstas no consiguen su objetivo y se adopta otra medida.

- La flexibilización. El alumno/a deja su grupo en algunas asignaturas (normalmente matemáticas y lengua) para acudir a las clases de otro de nivel superior. Esta es la medida que suelen emplear cuando el enriquecimiento no ha sido suficiente. Además, para algunos niños/as esta medida supone un proceso de adaptación para acceder al año siguiente a un curso superior.
- La aceleración. Es la última medida empleada por el Centro. Consiste en adelantar al alumno/a de curso eligiendo una de las tres formas diferentes que señala Rogado (Rogado, y otros, 1995, págs. 39-40): adelantarlos de etapa o ciclo educativo, de curso hasta llegar a su nivel de conocimientos, o realizar varios cursos en un mismo año.

Ya que a través de esta intervención trataremos de dar una respuesta dentro del aula que satisfaga las necesidades del alumno/a, se hará uso el enriquecimiento como herramienta para conseguirlo. Para ello, estará muy presente la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Aunque este modelo ha sido propuesto para identificar altas capacidades intelectuales, en esta programación de medidas ordinarias será utilizado como guía para llevar a cabo el proceso de enriquecimiento.

Esta teoría apoya la concepción de la inteligencia como algo dinámico que se manifiesta a través de ocho dimensiones diferentes: lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y lingüística. Puesto que, como indica Carpintero

[...] Se trata de un modelo didáctico y sencillo que responde a características y aptitudes socialmente reconocidas; se trata, pues, de reconocer la inteligencia tanto vinculada al producto curricular como de forma paralela a éste, pues dado el amplio margen de inteligencias que describe permite ajustarse a todas las áreas curriculares presentes, así como a los diversos talentos de los alumnos. (Carpintero, Cabezas, & Pérez, 2009, pág. 5)

Además, beneficia a los profesores/as al permitirles observar qué inteligencias tienen más o menos desarrolladas sus alumnos/as, y como dice esta autora

[...] ofrece a los docentes la oportunidad de generar perfiles cognitivos no contemplados hasta el momento, ampliando las formas de aprendizaje y adquisición de conocimientos hacia nuevos estilos no considerados. (Carpintero, Cabezas, & Pérez, 2009, pág. 6)

Al aplicar este modelo en niños/as con altas capacidades será posible identificar sus puntos fuertes y débiles para seguir potenciando los primeros y desarrollar los segundos.

3. OBJETIVOS.

El objetivo principal de este trabajo es llevar a cabo una intervención que dé una respuesta educativa acorde a las necesidades del niño/a con altas capacidades al que está destinada. A partir de ahí, se pueden mencionar una serie de objetivos a alcanzar con el diseño y desarrollo del mismo. Así, podemos señalar los siguientes:

- Definir las altas capacidades según la Teoría de Gagné de las MDDT.
- Utilizar la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner como base pedagógica del programa de enriquecimiento y observar sus resultados.
- Identificar las ventajas de los programas de enriquecimiento: su capacidad para favorecer la inclusión, para dar una respuesta educativa de calidad basada en los intereses y las capacidades de los alumnos/as, y para desarrollar trabajos colaborativos y/o cooperativos.

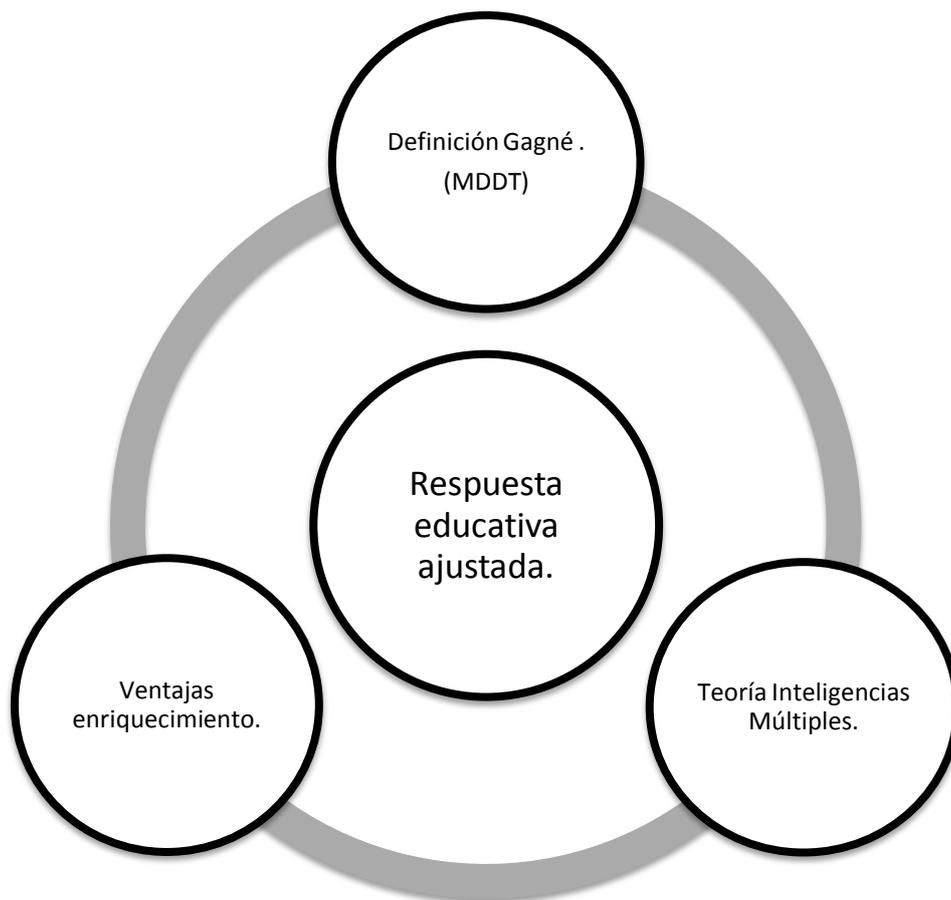


Figura 3. Esquema de objetivos. Elaboración propia (2015).

4. DISEÑO DE INTERVENCIÓN.

4.1. PLANIFICACIÓN.

La propuesta educativa se desarrolla en el tercer curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil (5 años), que cuenta con una ratio de 25 alumnos/as. Dentro de ésta hay un niño que posiblemente presente altas capacidades y otros cinco muy estimulados. Por tanto, la respuesta orientada al niño con altas capacidades también podría beneficiar al resto de alumnos/as, incluso a los que no sobresalen.

Se trata de un niño despierto al que le encanta el deporte y suele jugar la función de líder en su grupo. Destaca sobre todo en el área del lenguaje gracias a su amplio vocabulario y sus construcciones sintácticas. Además, aprendió a leer y escribir de forma fluida a los 4 años. En el razonamiento lógico-matemático, es capaz de comprender conceptos numéricos y relaciones con mayor facilidad que sus compañeros/as. Aunque no sobresale en lo relacionado con la música o el dibujo ambos se le dan bien. Reconoce sus propias emociones y sentimientos, sin embargo no ocurre lo mismo con los de los demás y carece en ocasiones de empatía hacia ellos/as. Su capacidad de concentración y atención son muy buenos siempre que le interese el tema. Muestra curiosidad sobre temas diversos, sobre todo por lo relacionado con la naturaleza, el deporte y el lenguaje escrito.

Puesto que no se ha dado un diagnóstico aún, se llevarán a cabo medidas ordinarias dentro del aula. Estas medidas consistirán en la modificación de las rutinas, las fichas y las actividades que se realicen normalmente, y en la realización de un proyecto surgido de las dudas del propio alumno.

Las primeras se harán de forma natural, por lo que el niño participará en las mismas rutinas y actividades que sus compañeros/as pero éstas serán modificadas de acuerdo a su nivel, a excepción de aquellas que no lo necesiten.

Por otra parte, el proyecto será algo en lo que participe toda la clase, por lo que se habilitará un espacio y un tiempo para su desarrollo. La clase se dividirá en grupos, con actividades distintas, que estarán compuestos por una media de ocho alumnos/as cada uno. Además, se llevarán a cabo puestas en común para mostrar al grupo-clase lo

realizado en cada grupo. Éste se realizará tras el recreo y las rutinas posteriores al mismo aprovechando la entrada de los apoyos al aula.

En general, trataremos de usar su potencial inteligencia lingüística para trabajar diversos aspectos y empezar su camino hacia el desarrollo de un talento lingüístico.

4.2. COMPETENCIAS, OBJETIVOS, CONTENIDOS.

De entre las competencias señaladas por Muñoz (Muñoz, y otros, 2010, págs. 4-9) y los objetivos y contenidos propuestos en el Currículo de Educación Infantil (Consejería de Educación, 2008), se han trabajado con el niño (y sus compañeros) durante el desarrollo de la intervención los enumerados a continuación.

A) Competencias clave:

Aunque en Educación Infantil no es necesario que se dé la adquisición de competencias ya que no se trata de una etapa obligatoria, es imposible no trabajarlas. Además, aunque es posible trabajarlas todas en la intervención, se hace necesario resaltar las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia artística.
- Competencia social.
- Competencia en autonomía e iniciativa personal.

Por supuesto, entre todas estas destacamos la competencia en comunicación lingüística como la mayor protagonista.

B) Objetivos:

Los objetivos que adquirirá el alumno serán los siguientes:

OBJETIVOS

El conocimiento de sí mismo y la autonomía personal.	Conocimiento del entorno.	del Los lenguajes: comunicación y representación.
---	----------------------------------	--

<p>Interaccionar con los otros desarrollando su empatía para respetar los sentimientos, emociones y las necesidades de los demás.</p>	<p>Observar y explorar su entorno con atención para resolver las cuestiones que se planteé.</p> <p>Valorar el lugar en el que vivimos para cuidarlo y respetarlo.</p>	<p>Emplear los distintos lenguajes como herramienta para aprender, disfrutar y expresar ideas, sentimientos, etc.</p>
---	---	---

<p>Tener respeto por los demás y adquirir actitudes de ayuda y colaboración con ellos.</p>	<p>Relacionarse dentro de sus grupos sociales con éxito.</p>	<p>Utilizar distintas técnicas artísticas en las actividades.</p>
--	--	---

Adquirir autonomía e iniciativa en la realización de algunas tareas encontrando estrategias para satisfacer su curiosidad.

C) Contenidos:

Los contenidos trabajados serán:

CONTENIDOS.

El conocimiento de sí mismo y la autonomía personal.	Conocimiento del entorno.	del	Los	lenguajes: comunicación y representación.
---	----------------------------------	------------	------------	--

Bloque 1 (BLQ). El cuerpo y la propia imagen.	BLQ 1. Medio físico: elementos, relaciones y medidas.	BLQ 1. Lenguaje verbal.
Reconocimiento de los sentimientos y estados emocionales de los demás.	Realización de operaciones sencillas: restas y sumas.	El lenguaje oral y escrito como herramienta de expresión, medio de comunicación, información y disfrute.
Reconocimiento y regulación de los propios y de sus acciones en base a esto.	Uso de una unidad de referencia para observar el tamaño de las cosas.	Uso y valoración de las normas de la conversación.
Interés por conocer lo que ha provocado sentimientos positivos y/o negativos en los demás y por hacerlos sentir bien.	Asimilación de la situación y los desplazamientos de un objeto respecto a otro o respecto al niño/a.	Esfuerzo e interés por mejorar sus producciones lingüísticas.
Interés y respeto por el punto de vista de sus compañeros/as.	Observación y exploración de cuerpos geométricos para conocerlos.	Actitud de escucha e interés por lo que dicen los otros durante los diálogos ya sean individuales o colectivos.
		Interpretación, comprensión y elaboración de imágenes, fotografías, etc... secuenciadas o no.

Apreciación de los cambios producidos en palabras escritas.

Interés por conocer las distintas formas en las que se presenta el lenguaje escrito: cuentos, periódicos, carteles...

Gusto por escuchar y leer un cuento tanto de forma individual como colectiva.

BLQ 2. Juego y movimiento.

Asimilación de las reglas de los juegos.

Ayuda y colaboración hacia sus compañeros/as.

Confianza en sí mismo y en sus posibilidades.

BLQ 2. Acercamiento a la naturaleza.

Actitudes para la conservación del entorno.

BLQ 2. Lenguaje audiovisual

Uso de las nuevas tecnologías (ordenadores, cámaras, reproductores de sonido...) y valoración de las mismas como herramienta para el aprendizaje.

Las películas, los dibujos animados, los vídeos... como recursos para la adquisición de conocimiento.

BLQ 3. La actividad y la vida cotidiana.	BLQ 3. La cultura y la vida en sociedad.	BLQ 3. Lenguaje plástico.
---	---	----------------------------------

Iniciativa y autonomía en la realización de tareas y la adquisición de conocimientos. Búsqueda de ayuda cuando sea necesario.

Respeto, ayuda y colaboración con sus compañeros/as aceptando las limitaciones de cada uno y valorando adecuadamente el trabajo realizado.

Participación en la resolución de conflictos regulando su comportamiento.

Observación y exploración del entorno y los cambios que se producen en él para conocerlo.

Interés por participar en las rutinas y realizar las tareas que se le encargan.

Valoración, respeto y cuidado de los elementos del entorno para conseguir ambientes limpios.

Defensa de sus derechos y opiniones respetando también el de los demás.

Paciencia ante la espera.

Uso de elaboraciones plásticas como medio de transmisión utilizando diferentes técnicas y materiales.

Aprecio y respeto hacia sus elaboraciones plásticas y las de los demás.

BLQ 4. El cuidado personal y la salud.

Uso adecuado tanto de instrumentos como instalaciones.

BLQ 4 y 5. Lenguaje musical y Lenguaje corporal.

Gusto por participar con el grupo en representaciones, cantos y bailes, y la elaboración de algunos sencillos.

Interpretación de personajes tanto individualmente como en grupo teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran y lo que sienten.

4.3. EVALUACIÓN.

Tanto el niño como la intervención serán evaluados por el tutor/a usando como herramientas la observación directa y sistemática, y como referencia una rúbrica como la siguiente:

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO.		
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.		
1	Se interesa y reconoce los sentimientos/emociones propios y de los demás y actúa en consecuencia.	
2	Respeto el punto de vista de los demás.	
3	Tiene actitudes de ayuda hacia sus compañeros/as.	
4	Acepta las reglas en juegos, tareas, etc.	
5	Conoce sus propias posibilidades y acepta la de los demás.	
6	Realiza actividades con mayor autonomía.	
7	Resuelve conflictos que están a su alcance.	
8	Hace buen uso de los recursos disponibles (buena manipulación, cuidado, limpieza...)	
Conocimiento del entorno.		
1	Realiza sumas y restas con apoyos manipulativos y/o visuales.	
2	Emplea diferentes unidades de medida (grande-pequeño, entero-medio, etc.)	
3	Se sitúa a sí mismo y a otros en el espacio y el tiempo.	
4	Reconoce los cuerpos geométricos trabajados en clase.	
5	Participa en las rutinas y actividades propuestas.	
6	Defiende su punto de vista ante sus compañeros/as.	

7	Tiene buena disposición ante la espera.	
Los lenguajes: comunicación y representación.		
1	Utiliza tanto el lenguaje oral como el escrito para comunicarse, expresar ideas, etc.	
2	Pone en práctica las normas que rigen la conversación.	
3	Escucha con atención a los demás.	
4	Comprende y elabora historias con un desarrollo coherente.	
5	Reconoce y corrige palabras que están mal escritas.	
6	Conoce diferentes fuentes de información que emplean la lengua escrita.	
7	Interés por la lectura.	
8	Empleo de las nuevas tecnologías como herramienta de trabajo: uso de programas recomendados, búsqueda de información, vídeos, etc.	
9	Reconoce los lenguajes plástico, musical y corporal como medio para transmitir ideas, sentimientos, etc.	
10	Emplea adecuadamente diferentes técnicas y materiales con los que ha trabajado en clase (barrido, pintura con dedos o pincel, tijeras, pegamento...)	
11	Respeto las elaboraciones de los demás.	
12	Participa en representaciones, cantos, bailes y en su elaboración con el grupo-clase.	
13	Interpreta adecuadamente personajes teniendo en cuenta sus sentimientos, emociones y situación.	
14	Aprecia el trabajo en grupo.	
15	Conoce el vocabulario relacionado con la Unidad.	
Observaciones.		

En ésta la evaluación se realizará utilizando las palabras Conseguido (C) y En Proceso (E.P) como escala de evaluación. Sin embargo, en la que se muestra a continuación se emplearán el Sí y el No según corresponda.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.		
Unidad Didáctica.		
1	El tema es del agrado del niño.	
2	Las actividades han conseguido satisfacer la curiosidad del alumno.	
3	Las actividades han sido variadas.	
4	Las actividades han tenido en cuenta el nivel del que parte el alumno y las necesidades del mismo.	
5	El proyecto realizado ha partido de la curiosidad del niño.	
6	Las actividades y el proyecto han potenciado el área en el que destaca el alumno.	
7	Las actividades y el proyecto han trabajado las áreas en las que no destaca el alumno.	
8	La Unidad y el proyecto han favorecido el trabajo en grupo.	
Metodología.		
1	La metodología empleada ha permitido que las necesidades del alumno estuvieran siempre cubiertas.	
2	Se ha mantenido la metodología globalizada durante toda la intervención.	
3	La disposición de la clase y de los recursos a emplear ha sido adecuada.	
4	El tiempo se ha distribuido adecuadamente.	
5	Se han empleado los recursos disponibles.	
6	El tutor/a ha fomentado la participación de la familia.	
7	El tutor/a ha tenido una actitud positiva ante las preguntas, sugerencias y discrepancias del alumno.	
El grupo-clase.		
1	Los compañeros/as han aceptado la individualización de su compañero.	
2	El tutor/a ha transmitido adecuadamente el concepto de equidad al grupo-clase.	
El alumno.		
1	Considera que las actividades han sido interesantes.	
2	Tanto la Unidad como el proyecto han sido de su agrado.	
Observaciones.		

5. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN.

5.1. ACTIVIDADES.

En primer lugar se expondrán las modificaciones realizadas a las rutinas y actividades ya planteadas en la programación anual.

Se llama rutinas a aquellas actividades que se repiten generalmente a lo largo de la mañana todos los días, concretamente a las que se encuentran dentro de la asamblea (fecha, lista de alumnos y encargados, bits de inteligencia, etc...) y a la relajación. Durante el desarrollo de la primera se animará a todos los alumnos/as a que participen de forma activa, pero se prestará especial atención al niño con altas capacidades ya que son este tipo de actividades repetitivas las que suelen aburrirle. Así, se convertirá en “ayudante” del tutor/a de tal manera que durante la fecha sea quien vaya cambiando los días y los meses, y en los bits de inteligencia quien lea o explique alguna cosa.

Ya que suelen explicarse las actividades a todos al mismo tiempo y las suyas serán diferentes, se le proporcionará un libro relacionado con el tema para que lo lea mientras sus compañeros/as son atendidos. Cuando éstas se hayan explicado el tutor/a le pedirá que cuente al resto de la clase lo que ha leído.

Como las actividades que normalmente se realizan en clase son fichas, éstas se verán modificadas según las necesidades de este alumno sin cambiar sus objetivos. Por tanto, las fichas quedarían de la siguiente manera:

Ficha 1. Colocar la pegatina del cohete en su lugar y colorear a la niña que quiere ser científica. En ésta se le entregará al niño un folio en blanco y se le pedirá que explique de la forma que prefiera lo que ocurre en el cuento, previamente leído en clase, al que la imagen en la ficha de sus compañeros/as hace referencia.

Ficha 2. Encontrar, contar y escribir el número de cohetes que aparecen en la imagen, y colorear los aparatos que permiten conocer el Universo. En esta ficha el niño tendrá que unir el dibujo de los objetos con la grafía correspondiente.

Ficha 3. Trazos en bucle. Ya que es un sinsentido que un niño que sabe escribir realice fichas cuyo único objetivo es trabajar la direccionalidad y el trazo, la suya consistirá en copiar tres frases que estarán relacionadas con el dibujo que aparece en la

ficha original y serán: las estrellas son brillantes; Aris ve las estrellas; el telescopio es de Aris.

Ficha 4. Poner una cara alegre cuando el niño y la niña hacen un buen uso de energía o agua y una triste cuando la malgasten. Estas cuatro servirán de ejemplo para que el alumno invente una situación en la que se haga buen uso de energía o agua y otro en el que se malgasten.

Ficha 5. Poner el ordinal correspondiente a cada persona de la fila y colorear la ropa del primero y el décimo. Como el niño sabe hacer esta ficha perfectamente, se añadirán varias personas más y él tendrá que escribir el número ordinal y la palabra correspondiente junto a cada una.

Ficha 6. Rodear con el color indicado el número de astronautas que señala la ficha. La actividad consistirá en contar los cuadros (dos a la derecha, uno arriba...) según lo que se indique para que el astronauta llegue a la nave espacial.

Ficha 7. Trazos en bucle. Tal y como ocurrió con una ficha anterior, en lugar de hacer trazos ordenará las palabras y escribirá las siguientes frases: el astrónomo vio un cometa; los planetas se mueven alrededor del Sol; el cometa tenía cola.

Ficha 8. Colorear la Tierra, decorar la Luna y pegar las estrellas. El niño con altas capacidades contestará, en esta ocasión, a las siguientes preguntas marcándolas con alguna señal en el recuadro: La Tierra está formada por agua y tierra; las estrellas son bombillas que se encienden por la noche; la Luna es el satélite natural de nuestro planeta; en La Tierra no vive nadie.

Ficha 9. Colorear la estrella que está entera, recortar las mitades del lateral y pegarlas en los que están a medias. El alumno coloreará una Luna llena (entera) y dibujará una a medias (creciente o decreciente). Con la ayuda del tutor/a buscará el nombre de ambas y lo escribirá debajo.

Ficha 10. Completar las frases con las pegatinas según indican las fotografías. Ya que sabe escribir perfectamente, le daremos las pegatinas para que él realice frases mixtas (en las que haya palabras escritas y pegatinas).

Ficha 11. Trazos en bucle. Para esta ficha el tutor/a elaborará unas frases en las que el niño tendrá que separar las palabras de forma adecuada y escribirla correctamente

debajo. Las frases serán: elastronautasubealanave; lanavellegóaMarte; yoquiero iralaLuna.

Ficha 12. Encontrar, contar y rodear las pilas que hay por los alrededores del planetario y poner el número en la casilla del contenedor de reciclaje. Dado que el objetivo de esta ficha no es reconocer el planetario sino trabajar el reciclaje, y la clase tiene un contenedor para los plásticos, creará con la ayuda del tutor/a uno para papel y cartón con materiales reciclados de clase.

Ficha 13. Hacer un cuadro en el título de la noticia y dibujar un marco para la foto y colorearlo. Para realizar esta ficha el tutor/a seleccionará varias noticias relacionadas con el tema de la Unidad para que el niño escoja la que más le guste y elabore una propia.

Ficha 14. Trazos en forma de “f”. El niño realizará en esta ocasión una ficha en la que tendrá que recortar las sílabas y pegarlas en orden bajo su dibujo correspondiente. Las palabras serán: cohete, planeta, estrella, espacio.

Ficha 15. Colorear al niño/a que está en el medio. La ficha que hará el alumno consistirá en seleccionar el medio del sistema solar y escribir la respuesta. Cada planeta tendrá debajo su nombre y la respuesta estará abierta a que considere como medio un planeta o el propio Sol.

Ficha 16. Adornar el telescopio con papel plata, dibujar estrellas y terminar la frase. En lugar de esta ficha el niño hará un telescopio usando como materiales un tubo de papel de cocina, papel plata, el punzón y la alfombrilla, y cinta adhesiva de colores para adornar. Cuando se mire por el telescopio se podrá ver la constelación elegida previamente por el alumno.

Ficha 17. Trazos en forma de “f”. Elegir la palabra que está bien escrita y escribirla a un lado: Tiera, Tirra, Tierra; satélete, satélite, satolote; Marte, Marta, Marto.

Ficha 18. Completar las frases con las pegatinas de los pictogramas correspondientes, elegir una frase y dibujarla. Esta vez podrá inventar frases utilizando, al igual que sus compañeros/as, las pegatinas y creando sus propios pictogramas.

Ficha 19. Trazos. En lugar de esto, el alumno completará las frases: Nuba corre muy....; Moli salta...; Aris camina....

Ficha 20. Poner la letra que falta a cada palabra del crucigrama. El niño con altas capacidades hará el crucigrama completo, ayudado sólo por algunas letras.

Ficha 21. Picar las imágenes del día y la noche y pegarlas en el lugar que corresponda de la imagen principal. El tutor/a facilitará al alumno una cartulina negra, dos imágenes (del Sol y La Tierra) para que las pegue en ella y dos trozos de papel celofán transparente de color amarillo o naranja y azul. Posteriormente tendrá que escribir dónde sería de día y dónde de noche.

Ficha 22. Rodear en la imagen lo que nos protege del Sol y tachar al niño que no está protegiéndose. En esta ocasión tendrá que unir las cosas (escritas) que debe llevar a la playa para protegerse del Sol con la mochila.

Una vez realizadas, el tutor/a podrá pegarlas en el libro del alumno o guardarlas en una carpeta elaborada por el mismo.

Por otra parte, debido a la curiosidad suscitada por una de las fichas en el niño, se llevará a cabo un proyecto con la intención de responder a la pregunta de “¿por qué cambia la luna?”.

En primer lugar el tutor/a dejará que el niño investigue con sus padres en casa y le pedirá que busque un vídeo donde explique qué ocurre con la luna para mostrarlo a sus compañeros/as.

Así, al día siguiente el tutor/a expondrá la cuestión en clase para que el resto de alumnos/as elaboren sus hipótesis. Una vez que se hayan agotado todas el tutor/a dejará que el niño cuente a sus compañeros/as lo que ha descubierto y ponga el vídeo.

Tras esto se formarán varios grupos inspirados en las diferentes vertientes que tiene el área del lenguaje: lenguaje plástico, oral y escrito, musical y corporal. Cada grupo contará con una media de ocho niños/as que habrán sido asignados según su preferencia o habilidad. Cada grupo decidirá qué actividades hacer y qué materiales utilizar con la ayuda del tutor/a, quien hará sugerencias y estará abierto a nuevas ideas.

El grupo de *lenguaje plástico* realizará una caja lunar utilizando: una caja, cuatro cilindros de cartón, una bola de poliestireno, sedal, una linterna, témperas y otras cosas para decorar. También se encargarán de elaborar el material que les pida el grupo del lenguaje oral y escrito para realizar el teatro.

Las que realizará el grupo de *lenguaje oral y escrito* consistirá en la elaboración de un cuento en el que el Sol, La Tierra y la Luna sean los protagonistas y se expliquen las fases lunares. Dicho cuento se realizará con la ayuda de un programa (Dragon Naturally Speaking) cuya función es copiar en un documento Word lo que se dicta. Cuando esté acabado se lo contarán a sus compañeros/as a través de un teatro.

El grupo del *lenguaje musical y corporal* buscará canciones relacionadas con el tema y elaborará un sencillo baile que después enseñará a sus compañeros/as.

Cuando todos los grupos hayan terminado sus respectivas actividades se las mostrarán al resto por turnos.

Finalmente, para concluir el proyecto, todos realizarán un esquema de forma individual sobre las fases de la Luna según dónde se encuentre respecto al Sol y La Tierra.

5.2. DIFICULTADES Y FACILIDADES.

La realización de esta intervención ha supuesto sortear una serie de dificultades entre las que se encuentran:

- Hacer frente al concepto de igualdad. Puesto que los niños/as tienen muy asimilado su derecho a “hacer todos lo mismo”, algunos no podían entender que un compañero realizara actividades diferentes. Si desde el comienzo de la etapa se les inculcara su derecho a “obtener lo que necesitan” no se daría este tipo de problema.
- El trabajo en equipo. Durante el desarrollo del proyecto se han dado discusiones entre compañeros/as, sin embargo esto forma parte de la realidad y parece que el proyecto ha alcanzado el objetivo previsto, iniciarlos en el trabajo en equipo.
- Programa de voz para escribir en el ordenador (Dragon Naturally Speaking). El uso de este nuevo programa en el grupo del lenguaje oral y escrito suscitó varios conflictos que fueron resueltos eliminando el mismo. Se considera necesario para su empleo que haya disponible algún ordenador más, que lo soporte, dentro del aula.

Sin embargo, también se ha gozado de algunas facilidades como:

- Buena disposición de la tutora y sus alumnos/as. Gracias a la implicación tanto de la tutora del grupo como de los alumnos/as, ha sido posible desarrollar esta programación y obtener buenos resultados.
- Participación de otros docentes. Debido a la complejidad de algunas actividades del proyecto, se contó con la colaboración de algunos profesores/as para llevarlas a buen término.

6. CONCLUSIONES.

El trabajo se ha llevado a cabo de manera satisfactoria, pues considero que se han alcanzado los objetivos propuestos.

Hemos podido definir las altas capacidades a través de la Teoría del MDDT de Gagné, lo que nos ha mostrado un punto de vista diferente sobre el tema y nos ha permitido desarrollar esta intervención de una forma natural e inclusiva. Esta teoría no sólo puede aplicarse a los niños/as con altas capacidades, sino que puede generalizarse. Es decir, se trate de un niño/a con altas capacidades o no, debemos dar la posibilidad a todos de desarrollar su potencial sin importar cual sea.

Además, gracias a esta Teoría hemos sido capaces de plantearnos la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner como base pedagógica en lugar de diagnóstica (tal y como sugieren algunos). Así pues, dado que nuestro niño con altas capacidades presentaba una inteligencia lingüística superior a la de sus compañeros/as decidimos potenciar la misma en todos sus aspectos. Asimismo, conseguimos trabajar sus habilidades interpersonales y su empatía a través del trabajo colaborativo o de equipo. Por tanto, además de potenciar las áreas en las que destacaba, también se han trabajado aquellas en las que flaqueaba.

Por otra parte, hemos comprobado las ventajas y desventajas del enriquecimiento como respuesta educativa. Entre las ventajas hemos encontrado las que se enumeran a continuación:

- Puede desarrollarse dentro del aula, por lo que es una medida totalmente inclusiva.
- Al no limitar a quienes piden más se beneficia la sociedad en general.
- No sólo enriquece el proceso educativo del niño/a con altas capacidades, toda la clase se beneficia de esta medida.
- Permite al resto de alumnos/as asimilar el concepto de equidad.
- Sensibiliza aún más al tutor/a sobre la necesidad de dar respuesta a todos los alumnos/as.
- Permite dar una respuesta tanto en sentido vertical como horizontal, según las necesidades del niño/a.
- El niño/a asiste y realiza las actividades con entusiasmo.

- Las actividades planeadas para el niño/a con altas capacidades también pueden ser realizadas por los alumnos más estimulados de la clase.
- El empleo del sistema de fichas se reduce.

Como ya he dicho, también hemos podido apreciar desventajas tales como:

- Para llevarla a cabo el tutor/a tiene que estar sensibilizado tanto con esta necesidad educativa como con otras.
- La planificación requiere mucha dedicación por parte del tutor/a: observación del alumno/a, búsqueda de información y actividades, elaboración de las mismas, cambio en el desarrollo de las clases, etc.
- Los niños/as deben adaptarse si no se ha realizado una enseñanza individualizada desde su llegada al Centro.

Como conclusión final a todo esto, creo que es posible dar una respuesta de calidad usando el enriquecimiento educativo siempre y cuando el tutor/a desee hacerlo de verdad. Aunque supone más trabajo para el profesor/a también es mayor la satisfacción que sentirá al ver cómo a su alumno/a se le ilumina la mirada por la adquisición de un nuevo conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., y otros. (1 de Febrero de 2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Vitoria-Gasteiz, País Vasco, España: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Asociación de Apoyo de Altas Capacidades de Extremadura. (2014). *Lo que dice la ley*. Recuperado el 14 de 05 de 2015, de http://a3cext.blogspot.com.es/p/blog-page_7.html

Carpintero, E., Cabezas, D., & Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faísca*, 4-13.

Consejería de Educación. (18 de Enero de 2008). *Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura: Portal Educativo Extremeño*. Obtenido de Portal Educativo Extremeño: http://www.educarex.es/c/document_library/get_file?uuid=8d93df56-bad3-4580-b4fc-6f6c094b12aa&groupId=10136

Consejería de Educación y Cultura. Gobierno de Extremadura. (21 de 10 de 2014). Decreto 228/2014. *por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura*. Mérida, Badajoz, España: DOE.

Consejería de Educación y Cultura. Gobierno de Extremadura. (09 de 03 de 2011). Ley de Educación de Extremadura. *Ley 4/2011*. Mérida, Badajoz, España: DOE.

Constitución Española. (29 de Diciembre de 1978). *Constitución Española*. España.

Edelvives Infantil. (2012). *Propuesta Didáctica Tercer Trimestre. Dimensión Nubaris*. Zaragoza: Edelvives.

Fieltrapezios Diy. (19 de 12 de 2014). *Cómo hacer un telescopio infantil (aprender las constelaciones)*. Recuperado el 17 de 06 de 2015, de You Tube: <https://www.youtube.com/watch?v=cF90zhqmlMo&list=FLJ8UGuKNoKs-dTm6bDYIBDQ>

García, M. S. (02 de 07 de 2014). *Caja lunar. La luna y sus fases*. Recuperado el 17 de 06 de 2015, de Tu me aprendes: <http://tumeaprendes.com/2014/02/07/caja-lunar-la-luna-y-sus-fases/>

Giménez, C. (03 de 02 de 2014). *Vamos a ver, inclusión no es integración*. Recuperado el 15 de 05 de 2015, de Derechos Humanos ¡Ya!

Jefatura del Estado. (9 de 12 de 2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad: BOE* . Recuperado el 12 de 2014, de BOE N° 295: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Lluna. (28 de 03 de 2014). *La Terra gira*. Recuperado el 17 de 06 de 2015, de Un polsim de sal.: <http://unpolsimdesal.blogspot.com.es/2014/03/la-terra-gira.html#ixzz2xIS6HnBc&i>

Muntaner, J. J. (2002). *De la Integración a la Inclusión: Un Nuevo Modelo Educativo*. Islas Baleares, España: CEPE.

Muñoz, A., Bocanegra, I., Curquejo, M. I., García, A., Gómez, A., Mateos, A., y otros. (18 de 06 de 2010). *Competencias Básicas en Educación Infantil*. Recuperado el 17 de 06 de 2015, de Revista Clave 21: http://www.clave21.es/files/articulos/CompetenciasEI_0.pdf

National Association for Gifted Children. (Marzo de 2010). Recuperado el 30 de Marzo de 2015, de National Association for Gifted Children: <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/definitions-giftedness>

Nuance. (Sin fecha). *Software de reconocimiento de voz Dragon*. Recuperado el 23 de 06 de 2015, de Nuance Communications, INC: <http://www.nuance.es/dragon/index.htm>

Pérez, L., Domínguez, P., López, C., & Alfaro, É. (2000). *Educación hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid: CCS.

Rogado, M. I., Rosario, C., Zabala, B., Etxebarria, A., Albes, M. d., Gonzalo-Bilbao, P., y otros. (09 de 1995). *La Educación del Alumnado con Altas Capacidades*. Vitoria-Gasteiz, Álava, España: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Tourón, J. (11 de 05 de 2012). *¿Cómo son los niños de Alta Capacidad?. Un perfil aproximado*. Recuperado el 03 de 05 de 2015, de Talento, Educación, Tecnología: <http://www.javiertouron.es/2012/05/como-son-los-ninos-de-alta-capacidad-un.html>

Tourón, J. (19 de 10 de 2012). *¿Es realmente necesario identificar?* Recuperado el 07 de 05 de 2015, de Talento, Educación y Tecnología: <http://www.javiertouron.es/2012/10/es-realmente-necesario-identificar.html>

Tourón, J. (07 de 02 de 2012). *¿Superdotación o alta capacidad?* Recuperado el 31 de 03 de 2015, de Talento y Educación: <http://www.javiertouron.es/2012/02/superdotacion-o-alta-capacidad.html>

Tourón, J. (03 de 05 de 2013). *Subotnik, Rena; Olszewski-Kubilius, Paula; Worrell, Frank en My Friends' corner*. Recuperado el 01 de 05 de 2015, de Talento, Educación y Tecnología: <http://www.javiertouron.es/2013/05/rena-subotnik-paula-olszewski-kubilius.html>

Tourón, J., & Gagné, F. (22 de 03 de 2013). *Françoys Gagné en My Friends' corner*. Recuperado el 31 de 03 de 2015, de Talento y Educación: <http://www.javiertouron.es/search/label/Francoys%20GAGNE>

Universidad de Extremadura. (Sin fecha). *Grado en Educación Infantil (Badajoz)*. Recuperado el 01 de 06 de 2015, de Facultad de Educación: http://www.unex.es/conoce-la-unex/centros/educacion/titulaciones/grado/info_titulacion?idTitulacion=G39&idPlan=0616&idCentro=6

Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). *A Parent's Guide to Gifted Children*. Scottsdale: Great Potential Press, Inc.