

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ALTAS CAPACIDADES. UNA PROPUESTA DE ENRIQUECIMIENTO BASADA EN EL MODELO DE HOWARD GARDNER

ELVIRA CARPINTERO MOLINA

DIANA CABEZAS GÓMEZ

LUZ PÉREZ SÁNCHEZ

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: El presente artículo describe el modelo de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner como una alternativa de enriquecimiento para los alumnos con altas capacidades. Así, valora los elementos positivos del mismo, describiendo una propuesta individualizada, flexible y dinámica, capaz de adaptarse y responder a las características y necesidades de estos alumnos. En este sentido, se considera el modelo de Gardner como una posibilidad factible de aplicación en el aula, tomando como referencia de análisis otras experiencias similares.

Palabras clave: Inteligencias múltiples, enriquecimiento, talentos

ABSTRACT: The present article describes the Howard Gardner's Multiple Intelligences Model as an enrichment alternative for gifted students. This way it values the positive elements of the model and it describes an individualized, flexible and dynamic proposal capable of adapting and answering to the characteristics and needs of these students. In this respect Gardner's model is considered as a feasible possibility of application in the classroom, taking other similar experiences as a reference of analysis.

Key Words: Multiple Intelligences, enrichment, talents

1. INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre las altas capacidades y las distintas vías para lograr una adecuada incorporación al aula es múltiple y diversa. Las posibles alternativas y consecuencias de las mismas han generado distintos trabajos de estudio y diferentes formas de abordar una situación que, constante en nuestras aulas, no siempre es enfrentada con los recursos y actitudes más favorables (Sastre, 2004).

La reciente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación recoge la diversidad de los alumnos, previendo un tratamiento específico para aquellos alumnos que presentan altas capacidades. A expensas de una actualización de las medidas de intervención específica para dichos alumnos, la legislación dispone principalmente de dos estrategias educativas: aceleración y enriquecimiento. La aceleración permite flexibilizar la duración del periodo educativo, permitiendo al alumno incorporarse a un curso superior al correspondiente por edad cronológica. Por otro lado, el enriquecimiento procura a los alumnos con altas capacidades la posibilidad de investigar y profundizar en ciertos contenidos, más allá de lo que queda recogido en los contenidos curriculares mínimos, de tal forma que permaneciendo en su aula y con su grupo de iguales, compartiendo incluso tópicos de conocimientos, pueda sentirse interesado y motivado.

Con el surgimiento y las reflexiones en torno a nuevas teorías de la inteligencia y la conceptualización de la misma (Pérez y Beltrán, 2006), tanto la detección como la intervención de alumnos con altas capacidades está siendo repensada, ofreciendo nuevas tipologías o, al menos, otra forma de consideración de los alumnos con altas capacidades (Chan, 2008). En este sentido, los docentes y maestros de aula se convierten en verdaderos detectores de las características especiales que presentan sus alumnos, en cualquiera de las consideraciones de la excepcionalidad. Sin embargo, los conocimientos y la formación del profesorado en torno a la inteligencia y más concretamente relacionada con las altas capacidades todavía presenta respuestas, al menos “verbales”, que mantienen determinados estereotipos y concepciones excesivamente ligeras que no corresponden con la amplia variabilidad que representa el alumno superdotado (Castiglione y Carreras-

Truño, 2003). Así, los docentes todavía describen la realidad de los alumnos con altas capacidades vinculada al éxito académico y acompañada de conductas de liderazgo ante sus compañeros (Carpintero y Cabezas, 2007). Además, pueden mostrar actitudes negativas hacia los alumnos con altas capacidades originadas por concepciones sesgadas sobre su posible inadaptación social (Geake y Gross, 2008). No obstante, y aun cuando este estereotipo puede tener un peso mayor del deseado, el contacto directo y continuado con el alumno y la amplia experiencia acumulada tras diversas “legiones” de estudiantes, pone al profesor en situación de ser un excelente identificador de alumnos con altas capacidades, preferentemente en variables relacionadas con el aprendizaje (Elices, Palazuelo y Del Caño, 2006).

2. UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA: EL ENRIQUECIMIENTO

Las experiencias de enriquecimiento permiten al estudiante profundizar sobre un tópico o un área determinada en mayor medida de lo que el currículo ordinario y, cómo no, el día a día en el aula, permite. Esta estrategia puede desarrollarse de forma cotidiana en el aula, o bien a través de programas extraescolares que ofrecen el desarrollo de aprendizajes que la dinámica diaria no siempre favorece (Olszewski-Kabilius, 1997; Pérez, López, del Valle y Ricote, 2008). De hecho, parece fundamental contar con un plan organizacional que permita proporcionar a los alumnos el enriquecimiento curricular que precisan a través de un continuo integrado de servicios (Renzulli y Reis, 2003).

El principal objetivo de los programas de enriquecimiento no es únicamente la ampliación curricular, sino la intervención psicológica en diferentes áreas del desarrollo: social, afectivo, emocional. De este modo, se favorece el ajuste de los alumnos superdotados a los ambientes tanto escolar como familiar (Pomar, Fernández y Fernández, 2006). Así, al planificar las actividades de enriquecimiento deben tenerse en cuenta, al menos, la posibilidad de exponer amplios y variados campos de estudio, con objeto siempre de buscar la máxima potencialidad del alumno, favoreciendo su pensamiento creativo, pero sin olvidar sus intereses y motivaciones personales (Davis y Rimm, 1994).

Siguiendo la revisión realizada por Van Tassel-Baska y Brown (2007) un adecuado modelo curricular debe ajustarse a una serie de

requisitos, entre los que cabe destacar: la configuración del modelo como un marco para el desarrollo y el diseño curricular; con capacidad para ser transferido y aplicado a nuevos contenidos y áreas distintas; flexibilidad en la edad de aplicación, preferiblemente en educación Infantil y Primaria; debe tratarse de un modelo relevante en diferentes escenarios educativos, así como para diferentes organizaciones escolares; por último, el modelo debe permitir y responder a las necesidades particulares de cada alumno con altas capacidades.

Los alumnos con altas capacidades requieren retos y propuestas que les permitan poner en juego sus habilidades, y ponerse a prueba ellos mismos. La sucesiva vivencia de situaciones que son conseguidas con escaso, e incluso, sin esfuerzo, genera importantes niveles de baja motivación y, consecuentemente, la resolución de dejar de participar de forma activa en las actividades del aula. En este sentido, el enriquecimiento puede generar tantas y tan variadas alternativas para que el alumno mantenga sus niveles de motivación y sienta que es importante realizar esfuerzos en su aprendizaje. Entre las distintas propuestas descritas por Davis y Rimm (1994) cabe señalar los centros de aprendizaje, los viajes y salidas, actividades extraescolares fuera del ámbito diario del colegio, programas de verano, colaboraciones con mentores que guían el desarrollo de un plan de trabajo específico para el alumno, etc.

Por otro lado, distintos autores han comprobado que la capacidad intelectual de los niños más capaces no se distribuye de forma homogénea entre las distintas áreas y dominios curriculares, ni muestran similares aptitudes en todas las tareas (Pérez y González, 2007; Sweetland, Reina y Tatti, 2006; Winner, 2000). De esta forma, es posible complementar un área con actividades de otra y favorecer perfiles cognitivos integrales que estimulen nuevas alternativas y posibilidades.

Sin embargo, aun cuando los maestros se encuentran motivados y dispuestos a ofrecer un currículo adaptado y diferenciado para los alumnos con altas capacidades, no siempre se encuentran con la preparación y la formación requerida (Gallagher, 1997). En este sentido, no es extraño comprobar que los propios alumnos con altas capacidades sientan que sus necesidades, tanto cognitivas como afectivas, no se hallan tan bien atendidas como sería deseable (Gentry, Rizza y Gable, 2001).

3. EL MODELO DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: PROPUESTA DE ENRIQUECIMIENTO PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES

El modelo de Inteligencias Múltiples (IM) descrito por Howard Gardner (1983, 1995) ha constituido una propuesta innovadora, arriesgada y provocativa de la concepción de la inteligencia. Más allá de considerar la inteligencia como un elemento fijo e inmodificable, indisoluble de aptitudes lingüísticas, matemáticas y espaciales, Gardner apuesta por un modelo cognitivo donde participan inteligencias como la musical, la naturalista y la corporal, además de elementos vinculados con el desarrollo emocional, tales como la inteligencia intra e interpersonal. Así pues, se trata claramente de un modelo curricular construido en torno al concepto de multidimensionalidad de la inteligencia, considerando ésta como la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados culturalmente (Gardner, 1983). De este modo, no existe una única manifestación de conducta inteligente sino que ocho son las formas en las que la inteligencia puede manifestarse, siendo la inteligencia naturalista la definida y aceptada más recientemente (Gardner, 1995). Esta multiplicidad no sólo se observa en las manifestaciones intelectuales sino también en el procesamiento cognitivo específico, de tal forma que en función del perfil de inteligencia presentado por cada alumno determinadas áreas curriculares serán más o menos sensibles.

Entre los puntos fuertes del modelo IM, y siguiendo los parámetros de análisis empleados por Van Tassel-Baska y Brown (2007) en la comparación de modelos curriculares para alumnos con altas capacidades, cabe señalar la amplia receptividad que el modelo encuentra, tanto por parte de los alumnos como por los docentes, pues responde a concepciones de la inteligencia y de manifestaciones de la misma que probablemente los docentes poseen pero no han hallado formas concretas de identificación. Unido a ello, se encuentra la capacidad de comprensividad pues 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. Por otro lado, la aplicación del modelo permite a los docentes reflexionar sobre el diverso perfil de inteligencias de sus alumnos,

observando aquellas inteligencias que se encuentran más desarrolladas y tomando conciencia de los aspectos que tienen un menor desarrollo. Asimismo, permite valorar la existencia de talentos alejados de la medida tradicional de la inteligencia y 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.

La evaluación de algunos programas de enriquecimiento ha puesto de manifiesto la necesidad de ofrecer de modo variado y alterno nuevas actividades y tareas a los alumnos, introduciendo nuevos recursos y nuevas motivaciones, de tal forma que se mantenga sus niveles de interés en el programa. En este sentido, la variabilidad de aplicación del modelo IM se configura como una fuente de enriquecimiento que permite subsanar esta cuestión pues favorece, en todos los casos, la incorporación de nuevas actividades y la interrelación entre áreas, proporcionando al alumno un escenario óptimo en el cual manifestar y desarrollar su perfil de habilidades desde edades más tempranas (Armstrong, 2008).

Por otro lado, gran parte de la literatura coincide en afirmar que la identificación de alumnos con altas capacidades debe recoger múltiples criterios e instrumentos de evaluación. Así, el empleo de diversos instrumentos de medida, así como entrevistas y cuestionarios puede ofrecer un marco de observación más ajustado a la realidad de cada alumno. Esta variedad de evaluación es necesariamente más importante a la hora de la identificación de alumnos de altas capacidades pertenecientes a minorías culturales (Naglieri y Ford, 2003), pues el componente verbal de muchas pruebas estandarizadas de medida de la inteligencia muestra innegable contaminación. En este sentido, el modelo de IM plantea una serie de ventajas en su aplicación con alumnos de altas capacidades pues la incorporación de la inteligencia interpersonal e intrapersonal junto con las consideraciones de aplicaciones creativas en dominios como la música, el cuerpo y el espacio (inteligencia musical, corporal-cinestésica y visoespacial, respectivamente) y la potencial capacidad de adaptación a las diferencias individuales, se configuran como elementos diferenciadores e integradores en la propuesta de Gardner.

Aunque la descripción y enunciado de la teoría de las inteligencias múltiples tiene más de dos décadas de recorrido (Pérez y Beltrán, 2006),

sus implicaciones y consecuencias se encuentran en constante actualidad, pues las ventajas pedagógicas de la aplicación de un modelo de tales características están siendo todavía validadas. En este sentido, y aunque Gardner no describe una fórmula específica para llevar al aula el modelo IM, las alternativas de aplicación que genera son tan diversas y enriquecedoras que distintas propuestas se han ido llevando a cabo en distintas partes del mundo. Así, existen diversos programas que se apoyan o utilizan el modelo de IM de Gardner para detectar alumnos con talento y altas capacidades y que han alcanzado notables éxitos (*Key School* en Indianápolis, *Arts Propel* en Pittsburg, *Proyecto Spectrum* en Boston, *Charlotte-Mecklenburg Schools* en Carolina del Norte, el programa *Discover* desarrollado por Marker et al, 1994 y aplicado en Tucson; proyecto Start desarrollado por Callahan et al, 1995, entre otros).

No obstante, no se puede obviar que se trata de un modelo polémico que ha suscitado diversas y enconadas críticas en el ámbito científico. Por un lado, es cierto que en los últimos años se han incrementado muy significativamente los artículos, experiencias y páginas WEB sobre este modelo. Sin embargo, a pesar de esta proliferación de información sobre las inteligencias múltiples, así como de las numerosas experiencias educativas llevadas a la práctica, parece difícil a día de hoy contrastar su validez empírica desde la neurociencia y la psicología cognitiva. De hecho, sus detractores plantean la posible eficacia de la metodología educativa implícita en el modelo y su potencialidad para mejorar procesos de aprendizaje en los alumnos; sin embargo, esto no parece ser razón suficiente para validar el paradigma teórico de base en lo que se refiere a la existencia de múltiples inteligencias como entidades independientes (Waterhouse, 2006).

Sin embargo, lo que sí parece demostrado es que la formación e información docente en el modelo de Gardner es imprescindible para el éxito de la experiencia, repercutiendo positivamente en la percepción de los maestros y en su sensibilidad hacia la detección de talentos menos tradicionales (Fasko, 2001). Así, sea cual fuere la elección o formato de aplicación al aula, ésta siempre requiere la formación específica del profesorado, tanto en los aspectos teóricos del modelo como en las formas de sensibilización y aplicación. Diversas experiencias confirman que los maestros de Educación Infantil y Primaria son los que se hallan especialmente receptivos al modelo de Gardner, pues la

multidimensionalidad responde a la globalización presente en estas etapas educativas. En el caso de los docentes de Secundaria y Bachillerato, propuestas más específicas vinculadas a proyectos se configuran como la alternativa más plausible ya que permiten responder a la especificidad de los alumnos sin olvidar el currículo. Asimismo, la flexibilidad del modelo permite su aplicación tanto a grupos amplios, favoreciendo la autonomía de los alumnos, como a situaciones de enseñanza individualizada y personalizada.

Por último, es preciso destacar las posibilidades que existen de ampliar la evaluación del alumno con altas capacidades buscando alternativas también desde el modelo IM. En este sentido, distintos estudios han reflexionado sobre la posibilidad de emplear el modelo de inteligencias múltiples como medio de identificación y detector de talentos. Entre las distintas alternativas, cabe señalar el instrumento de evaluación del perfil de Inteligencias Múltiples (SMIP) desarrollado por Chan (2001, 2003, 2006) que se centra en las preferencias de los alumnos con altas capacidades reflejando la percepción de sus inteligencias. Concretamente, se trata de un self-report con ocho escalas que presenta buenas propiedades psicométricas y relaciones significativas con medidas de razonamiento no verbal y liderazgo (Chan, 2006). Por otro lado, en España, cabe destacar los estudios de Prieto centrados en la creación de un instrumento de medida de la inteligencia fundamentado en dicho modelo (Ballester, Bermejo, Ferrándiz y Prieto, 2004; Ferrándiz, Prieto, García y López, 2000; Prieto, 2004).

Así pues, el modelo de Inteligencias Múltiples de Gardner puede configurarse como una efectiva propuesta a valorar para el enriquecimiento de alumnos con altas capacidades, pues ofrece la oportunidad de manifestar los talentos y permitir a los alumnos otras formas de procesamiento cognitivo igualmente válidas para su desarrollo. De esta forma, el reto del modelo es hacer igualmente accesible todos los contenidos curriculares en función de las inteligencias de los alumnos, favoreciendo así el transfer de conocimientos y de estrategias.

4. REFERENCIAS

Armstrong, T. (2008). *Eres más listo de lo que crees. Guía infantil sobre las inteligencias múltiples*. Barcelona: Oniro.

- Ballester, P., Bermejo, M.R., Ferrándiz, C. y Prieto, D. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las Inteligencias Múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicothema*, 1, 7-13.
- Castiglioni, F. y Carreras-Triño, L. (2003). Mitos sociales en superdotación. En J.A. Alonso, J.S. Renzulli y Y. Benito, *Manual Internacional de Superdotados*. Madrid: EOS.
- Carpintero, E. y Cabezas, D. (2007). Análisis comparativo de las teorías implícitas sobre la inteligencia elaboradas por docentes y estudiantes del ámbito educativo. *EduPsykhé*, 1, 109-121.
- Chan, D. (2001). Assessing giftedness of Chinese secondary students in Hong Kong: A multiple intelligences perspective. *High Ability Studies*, 12, 215-234.
- Chan, D. (2003) Adjustment problems and multiple intelligences among gifted students in Hong Kong: The development of the revised Student Adjustment Problems Inventory. *High Ability Studies*, 14, 41-54.
- Chan, D. (2006). Perceived Multiple Intelligences among male and female chinese gifted student in Hong Kong. *The Gifted Child Quarterly*, 4, 325-338.
- Chan, D. (2008). Giftedness of Chinese Students in Hong Kong: perspectives from diferente conceptions of intelligences. *The Gifted Child Quarterly*, 1, 40-55.
- Davis, G.A. y Rimm, S.E. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Díaz, O. y Bravo, A. (2002). Programa de Enriquecimiento de ASAC (Asociación de altas capacidades). *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, 9, 111-125.
- Elices, J.A., Palazuelo, M. y Del Caño, M. (2006). El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. *Faisca*, 13, 23-47.
- Fasko, D. (2001). An analysis of multiple intelligence theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, 3, 126-130.
- Ferrándiz, C., Prieto, D., García, J. y López, O. (2000). Las inteligencias múltiples: un modelo de identificación de talentos específicos. *Faisca*, 8, 11-20.
- Gallagher, J. (1997). Issues in the education of gifted students. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). Expert performance: Its structure and acquisition: Comment. *American Psychologist*, 50, 802-803.
- Geake, J. y Gross, M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *The Gifted Child Quarterly*, 3, 217-233.
- Gentry, M., Rizza, M.G. y Gable, R.K. (2001). Gifted students' perceptions of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 45, 115-129.
- Naglieri, J.A. y Ford, D. Y. (2003). Addressing underrepresentation of gifted minority children using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). *Gifted Child Quarterly*, 2, 155-160.
- Olszewski-Kubilus, P. (1997). Special Summer and Saturday Programs for Gifted Students. En N. Colangelo y G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

- Pérez, L. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de Inteligencias Múltiples: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 3, 147-164.
- Pérez, L. y González, C. (2007). Diferencias evolutivas y variabilidad intelectual entre estudiantes con alta capacidad. *Faísca*, 14, 106-117.
- Pérez, L., López, E., del Valle, L. y Ricote, E. (2008). Más allá del currículo: Programas de Enriquecimiento Extraescolar. La experiencia del Programa Estrella. *Faísca*, 15, 4-29.
- Pomar, C., Díaz, O. y Fernández, M. (2006). Programas de Enriquecimiento: más allá del desarrollo intelectual. La experiencia de Asac-Galicia. *Faísca*, 13, 102-111.
- Prieto, D. (2004) (Coord.) Evaluación de talentos específicos desde el modelo de las inteligencias múltiples. En D. Prieto, *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Renzulli, J.S. y Reis, S.M. (2003). ¿Qué es el enriquecimiento escolar? ¿Cómo se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar? En J.A. Alonso, J.S. Renzulli y Y. Benito, *Manual Internacional de Superdotados*. Madrid: EOS.
- Sastre, S. (2004). La superdotación a examen: un abordaje psicológico. *Faísca*, 11, 5 – 15.
- Sweetland, J. D., Reina, J. M., Tatti, A. F. (2006). WISC-III Verbal/Performance discrepancies among a sample of gifted children. *The Gifted Child Quarterly*, 50(1), 7-11.
- Van Taseel-Baska, J. y Brown, E. (2007). An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *The Gifted Child Quarterly*, 4, 345-358.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart effect, and Emotional Intelligence: A critical Review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225.
- Winner, E. R. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169.