



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una GUIA per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**



**GENERALITAT
VALENCIANA**
Conselleria d'Educació,
Investigació, Cultura i Esport

Edita:



Autoria:

Emma Arocas Sanchis, Teresa Cuartero Cervera, M^a Carmen Ferrández Marco,
Rosario Moya Pérez i Daniel Torregrosa Sahuquillo.

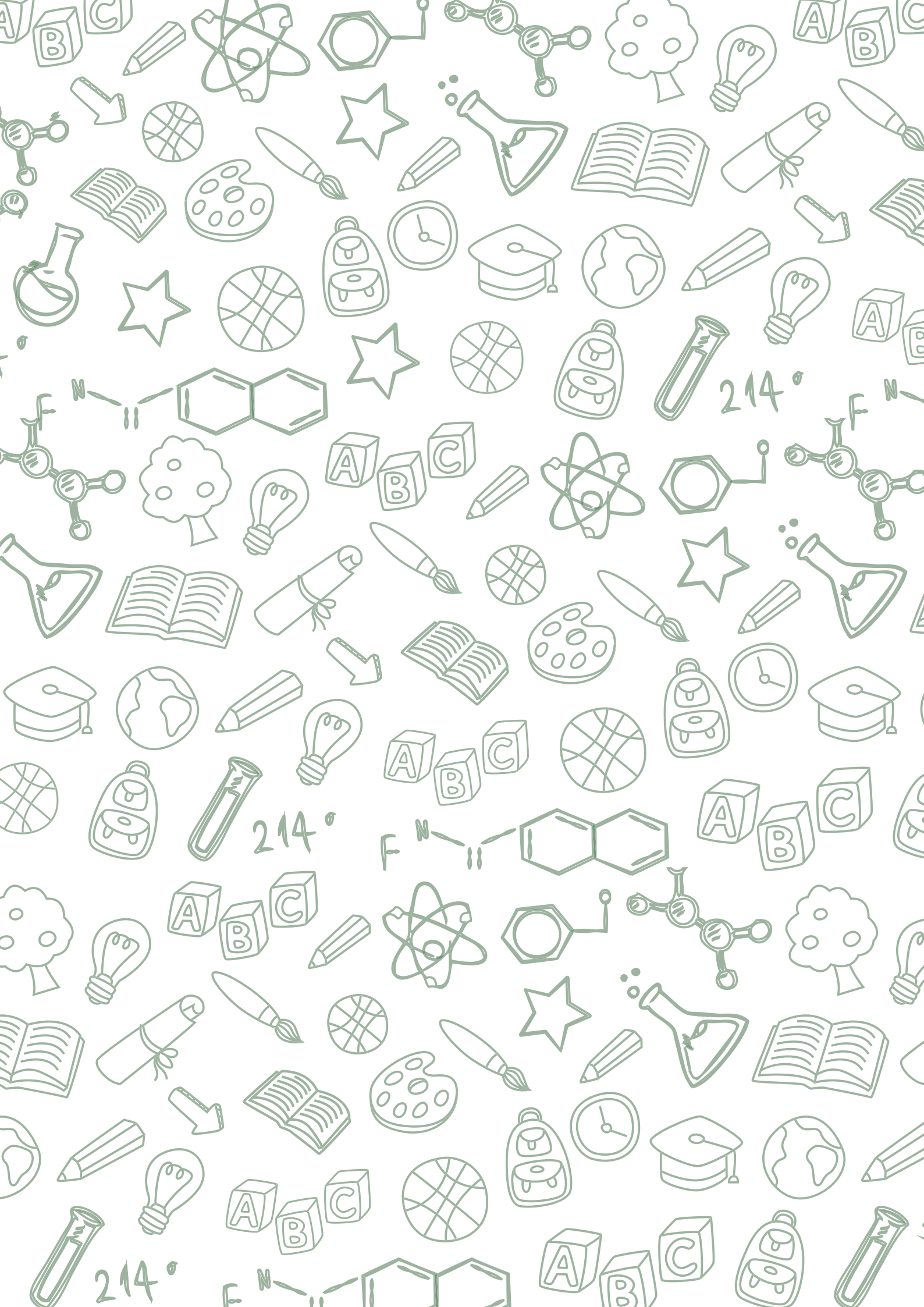
ISBN: 978-84-482-6237-2

Disseny i maquetació:

www.abranding.net

Il·lustracions:

Santi Sanchis



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

1

Introducció

2

Què sabem de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals?

- 2.1. Aproximació al terme "altes capacitats intel·lectuals".
 - 2.2. Altes capacitats i gènere.
 - 2.3. Altes capacitats i variables contextuals.
 - 2.4. Diferents perspectives del concepte d'altes capacitats intel·lectuals.
-

3

El marc legislatiu

- 3.1. Primers passos.
 - 3.2. Situació actual.
-

4

Com detectem i identifiquem l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals?

Com avaluem les seues necessitats específiques de suport educatiu?

- 4.1. Consideracions prèvies.
 - 4.2. Detecció.
 - 4.3. Avaluació psicopedagògica: identificació i valoració de necessitats educatives.
-

5

Com és la intervenció educativa amb l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals?

- 5.1. Consideracions generals.
 - 5.2. Mesures al centre: estratègies d'enriquiment curricular.
 - 5.3. Mesures a l'aula: disseny universal per a l'aprenentatge (DUA).
 - 5.4. Mesures individuals: adaptacions curriculars.
 - 5.5. Orientació al llarg de la vida.
-

6

La família de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals

- 6.1. La família i la detecció de les altes capacitats intel·lectuals.
 - 6.2. La comunicació de la família amb el centre.
 - 6.3. Pautes d'actuació i estratègies per a la família.
 - 6.4. Programes dirigits a la família.
 - 6.5. Model d'entrevista a la família.
-

7

A manera de conclusió

8

Annexos

Annex I

Acrònims.

Annex II

Definicions.

Annex III

Legislació.

Annex IV

Protocol per a la detecció.

Annex V

Model per a la identificació.

Annex VI

Adaptació del test Torrence Prova de creativitat.

Annex VII

Guia per a l'avaluació del context escolar.

Annex VIII

Guia per a l'avaluació del context sociofamiliar.

Annex IX

Qüestionari d'intel·ligència emocional (CIE-2).

Annex X

Qüestionari de motivació per a estudis postobligatoris (MEP).

Annex XI

Qüestionari d'orientació professional IAC.

“ La xiqueta o el xiquet amb **altes capacitats** pensa i actua d'una manera diferent, però no deixa de ser una xiqueta o un xiquet. ”

Annex XII

Metodologies i recursos per a una educació inclusiva.

Annex XIII

IES BAHÍA DE BABEL (Alacant): Model de fitxa per a un programa d'enriquiment.

Annex XIV

CEIP L'Alcúdia (Elx): ambients i projectes.

Annex XV

CEIP Lluís Revest (Castelló): enriquiment curricular i alt rendiment

Annex XVI

CEIP Luis Vives d'Elx: altes capacitats i enriquiment curricular.

Annex XVII

On adreçar-se.

Annex XVIII

Bibliografia.

Annex XIX

Bibliografia web.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

1 >>

Introducció



INTRODUCCIÓ

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Una societat que es pree de ser inclusiva, de ser acollidora, d'atendre tota aquella persona per molt diversa i diferent que siga, no pot deixar de prestar atenció a l'alumnat que, per la seua pròpia naturalesa o com a conseqüència del seu esforç personal, és posseïdor d'altres capacitats o talents específics. És per això que les polítiques educatives, dins del que suposa l'atenció a tot l'alumnat, han de posar també el focus en les i els alumnes que per les seues capacitats i peculiaritats són diferents als seus iguals.

El Comitè Econòmic i Social Europeu (CESE), en sessió plenària del 16 de gener de 2013, va aprovar un dictamen d'iniciativa sobre el tema següent: alliberar el potencial dels xiquets i els joves amb gran capacitat intel·lectual dins de la Unió Europea. Amb aquest dictamen el CESE va recomanar tant la Comissió Europea com els seus estats membres que —i això és molt important— adopten unes mesures adequades que afavorisquen l'atenció a la diversitat de totes les persones en general, incloent-hi programes capaços de mobilitzar el potencial dels xiquets i els joves amb alta capacitat, de manera que es pugua aprofitar en els àmbits més variats¹.

El dictamen posa l'èmfasi en qüestions com ara que s'afavorisca el desenvolupament i el potencial dels xiquets i joves amb alta capacitat al llarg de les diferents etapes i formats de la seua educació, que s'evite l'especialització en etapes massa precoces i s'afavorisca l'atenció a la diversitat al centre escolar, aprofitant les possibilitats que ofereixen l'aprenentatge cooperatiu i l'educació no formal. A més, recorda la necessitat de la detecció, no només en les etapes més primerenques sinó també en els treballadors joves per a facilitar-los la continuïtat en la formació.

Un altre aspecte que es destaca en el dictamen és la importància de la formació inicial i continuada del professorat, tant en la detecció com en l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats, i posa l'accent principalment en el fet que es desenvolupe en aquells alumnes procedents de sectors i entorns socials desfavorits.

Cal tindre en compte també que el professorat és capaç de dissenyar i desenvolupar accions que, encara que puguen estar pensades i dirigides a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals (AC), poden ser participades per la resta d'alumnes. Així, les intervencions educatives que es duguen a terme amb l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals han d'anar dirigides no només a potenciar-les, sinó que també han de contribuir de manera sinèrgica al desenvolupament i al creixement personal dels seus companys

¹ Dictamen de la Secció Especialitzada d'Ocupació, Assumptes Socials i Ciutadania: Alliberar el potencial dels xiquets i els joves amb gran capacitat intel·lectual dins de la Unió Europea. SOC/445. Comitè Econòmic i Social Europeu. Brussel·les.

i companyes. Suposa, doncs, dotar d'un enfocament inclusiu el procés d'ensenyament-aprenentatge en el qual, segons les pròpies necessitats de l'alumnat, se li proporciona la resposta adequada a aquestes necessitats. El professorat disposa d'eines capaces d'estimular la creativitat, de fomentar la innovació i la iniciativa en el seu alumnat, i és capaç d'atendre tota la diversitat que trobem en les nostres aules.

Conèixer i compartir bones pràctiques amb l'alumnat d'altres capacitats és un repte per a tot el professorat. Donar a conèixer experiències que s'han dut a terme als centres ajuda a millorar la pràctica docent i serveix, a més, per a reflexionar sobre aquesta, al mateix temps que contribueix a orientar l'acció educativa de la comunitat educativa cap a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals. A més, aquesta difusió d'experiències afig valor al procés d'implantació d'una educació inclusiva als centres docents.

La nostra societat acull cultures i realitats socioeconòmiques diverses amb les quals convivim i que formen part de la quotidianitat de la comunitat educativa. Hi trobarem xiquetes, xiquets o adolescents amb altes capacitats intel·lectuals; és per això que hem de tindre una perspectiva molt àmplia que ens allunye d'estereotips, mites o models que ens impedisquen, no només detectar-ho i valorar-los adequadament, si no també donar-los aquella resposta educativa adequada a la seua diversitat.

Finalment, cal assenyalar que en el món globalitzat i interconnectat del segle XXI, l'educació ja no pot ser aliena a l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació, en què el coneixement és la base del desenvolupament social però també del personal. En aquest ús tecnològic l'alumnat amb altes capacitats té un element fonamental tant per al seu creixement personal com per a contribuir, amb el valor afegit de les seues capacitats, al creixement de la societat en què viu.

La *guia per a l'alumnat amb altes capacitats*, pretén recollir, d'una manera succinta, les idees exposades anteriorment de manera que ajuden a aclarir conceptes i models teòrics que s'han anat desenvolupant al llarg dels últims anys sobre el que suposa aquest alumnat. També pretén contribuir a la reflexió sobre la pràctica educativa i posar en valor la importància de la detecció precoç amb l'ajuda d'instruments que la facen possible. A més, en la guia es proposen recursos per a una avaluació psicopedagògica més eficaç, així com orientacions a la comunitat educativa, especialment a les famílies i al professorat. Disposa també, finalment, de propostes didàctiques i experiències a manera d'exemple amb alumnat amb altes capacitats.

2 >>

Què sabem de
l'alumnat amb
altes capacitats
intel·lectuals?





- 2.1. Aproximació al terme "altes capacitats intel·lectuals".
- 2.2. Altes capacitats i gènere.
- 2.3. Altes capacitats i variables contextuals.
- 2.4. Diferents perspectives del concepte d'altes capacitats intel·lectuals.



2.1.

Aproximació al terme "altes capacitats intel·lectuals"

Des de les èpoques més remotes, els éssers humans han valorat els comportaments i realitzacions considerats excepcionals entre els seus iguals, i han desenvolupat diferents explicacions i creences dirigides a explicar aquestes diferències.

Hui sabem que el que s'ha considerat *excepcional* difereix d'una cultura a una altra i d'un moment històric a un altre. Així, algunes cultures han valorat el raonament lògic, unes altres, els poders de persuasió i fins i tot algunes, la capacitat de saber escoltar bé els altres (Gardner, 1995)². Per tant, el que s'ha considerat excepcional i ha sigut denominat com *genialitat*, *precocitat*, *talent* i *superdotació* ha anat variant segons el moment històric i el context. En l'actualitat, aquests conceptes, en l'àmbit educatiu, són recollits en el terme "altes capacitats".

Les altes capacitats humanes són una àrea d'investigació que ha generat des de fa algunes dècades una producció intensa, amb propostes de diferent caire pel que fa a models teòrics explicatius, criteris d'avaluació i procediments d'intervenció. No obstant això, en l'àmbit educatiu hi ha en l'actualitat una certa confusió conceptual provocada per:

- Les nombroses aportacions teòriques que han originat una situació d'ambigüitat i, fins i tot, desacord en les concepcions i en les formes d'intervenció.
- Les idees i missatges que transmeten els mitjans de comunicació, que tendeixen a presentar la superdotació des d'una perspectiva quasi màgica i allunyada de la realitat.



És freqüent entre els docents descriure l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals com brillant a classe, amb un excel·lent rendiment i que destaca pel seu comportament i aportacions. No obstant això, la realitat és molt diferent, ja que és un col·lectiu divers que de vegades presenta fracàs escolar, alteracions del comportament, baixa motivació, etc.

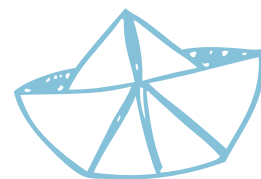
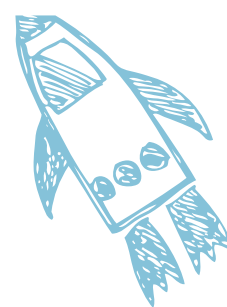
² Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

En una publicació recent del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport es presenta la classificació següent³:

- **Alumnat superdotat:** combina els elements propis d'un bon sistema de tractament de la informació —intelligència elevada—, amb una alta originalitat i pensament divergent —creativitat—, i amb la motivació suficient per a garantir la materialització de la seua potència —implicació en la tasca— (Renzulli, 1977, 1981, 1994)⁴.
- **Alumnat amb talent:** mostra un rendiment elevat en una àrea o en diverses àrees de coneixement (verbal, creativa, lògica, matemàtica, espacial, social, musical i esportiva).
- **Alumnat creatiu:** utilitza el coneixement en noves formes que produeixen una o diverses solucions davant d'un problema plantejat, imagina les conseqüències d'aquesta activitat i projecta situacions que encara no estan controlades o planificades.
- **Alumnat amb maduració precoç:** presenta un desenvolupament més ràpid que la resta d'individus de la mateixa edat. En la majoria de les ocasions el xiquet o xiqueta acaba igualant-se amb els de la seua edat, o bé la seua diferència es concreta en alguna àrea i s'actualitza com a talent.
- **Geni:** presenta una intelligència considerablement superior a la dels altres o fa aportacions molt rellevants per a la societat.
- **Alumnat brillant:** presenta un alt grau d'intelligència, prenent com a referència les persones del seu entorn. Memoritza gran quantitat d'informació, alt rendiment acadèmic, etc.
- **Alumnat excepcional:** es desvia per damunt de la mitjana de la resta d'individus.
- **Alumnat amb alt rendiment curricular:** presenta d'una manera sostinguda, ben generalitzada o ben específica, un alt rendiment acadèmic.

³ Vegeu en la bibliografia web: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport. Neurociència aplicada a l'educació.

⁴ Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield Center, CT. Creative Learning Press.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Un altre enfocament a l'hora de reconèixer i comprendre l'alumnat amb altes capacitats és el que presenten alguns autors (Betts, Neihart i Kercher)⁵ que han establert diversos perfils en relació a l'alumnat amb altes capacitats. A continuació s'indiquen alguns descriptors, proposats pels autors esmentats, d'aquests perfils. Cal tindre en compte que de vegades l'alumnat amb altes capacitats intenta amagar aquests trets per a evitar ser separat del seu grup d'iguals.

Tipus	Descripció
Que tot ho fa bé (<i>performants</i>)	<ul style="list-style-type: none">▪ Nivell alt d'èxit educatiu.▪ Conformista i perfeccionista.
Amb autonomia	<ul style="list-style-type: none">▪ Molt independent.▪ Aprèn per si mateix utilitzant els recursos disponibles.▪ Alt sentit de la responsabilitat.▪ Molt integrat i alta autoestima.
Amb creativitat i extraversió	<ul style="list-style-type: none">▪ Alt nivell de creativitat.▪ Inconformista.▪ Certes dificultats en les relacions.
Amb inhibició	<ul style="list-style-type: none">▪ Baixa autoestima.▪ Amaga les seues capacitats per a evitar ser marginat/ada.▪ Dificultats en les relacions socials.
Amb dificultats	<ul style="list-style-type: none">▪ Trastorns afectius, de comportament o d'aprenentatge.▪ Por al fracàs.▪ No acaba les tasques.▪ Baix nivell de motivació.
Amb baix resultat	<ul style="list-style-type: none">▪ Desinterés per l'escola.▪ Fòbia escolar.▪ Molt baixa autoestima.▪ Grans dificultats en relacions de grup.▪ Atribueix el seu fracàs a causes alienes.

Veiem, doncs, que resulta complex delimitar a què ens estem referint quan parlem d'alumna o alumne amb altes capacitats i, en conseqüència, atribuir-li exclusivament unes determinades característiques.

⁵ Betts, G. T. i Kercher, J. K. (1999) *The Autonomous Learner Model: Optimizing Ability*.

2.2.

Altes capacitats i gènere

Parlar de les altes capacitats i gènere⁶ suposa abordar un conflicte que subjau i que a penes es visibilitza; el dels estereotips socials existents en relació amb el reconeixement i l'acceptació del talent en les xiquetes i les joves (Peña, 2000). Es tracta, segons Freeman (1996), d'una "barrera social invisible" que impedeix a les dones el desenvolupament de l'alta capacitat intel·lectual. Estudis fets ja des dels anys 90 sobre educació i sexe (Grañeras, 1988; Instituto de la Mujer, 1995) posen de manifest aquestes diferències.

Cal recordar que la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), modificada per la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE), recull com un dels seus principis que inspira el sistema educatiu "el desenvolupament, en l'escola, dels valors que fomenten la igualtat efectiva entre homes i dones, així com la prevenció de la violència de gènere" i una de les finalitats que orienta el sistema és "l'educació en el respecte dels drets i les llibertats fonamentals, en la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones, i en la igualtat de tracte i no-discriminació de les persones amb discapacitat".

⁶ "La superdotación y el género", Ana M.ª Peña del Agua i M.ª Luz Sordíaz Gutiérrez. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/258881.pdf>

⁷ Domínguez, 2010; Sánchez, 2010; Peña i Sordíaz, 2002). (Font: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/39947/Pages%20from%20Investigacion_Genero_12-409-1096-3.pdf?sequence=1).



Des de fa temps, investigacions de Padilla i altres (2001), sobre sexisme, ja confirmen l'existència de desigualtats en el context educatiu. És un fet incontestable que al llarg de la història la dona ha sigut discriminada i, en el cas d'aquelles amb altes capacitats, aquesta discriminació, si de cas, ha sigut més profunda moltes vegades. Les expectatives socials o la influència de la família han impedit, molt sovint, que la dona adquirisca la formació necessària per a ocupar certes posicions socials i personals.

Autors com Silverman (1996), assenyalen que les capacitats excepcionals i el paper de la dona han sigut termes antagònics i que els procediments per a assolir la identificació afavoreixen el talent masculí. A això caldria afegir el que afirmen Pérez i Domínguez (2010)⁷ en relació amb el fet que es fa especialment important en les dones no només identificar el seu talent potencial sinó "les dificultats que aqueix talent pugua estar trobant en la seua evolució".

Així doncs, veiem que en les dones amb altes capacitats, es produeix una doble discriminació: d'una banda, pel fet de ser dona, i d'una altra, ser persones especialment dotades.

Altes Capacitats Intel·lectuals

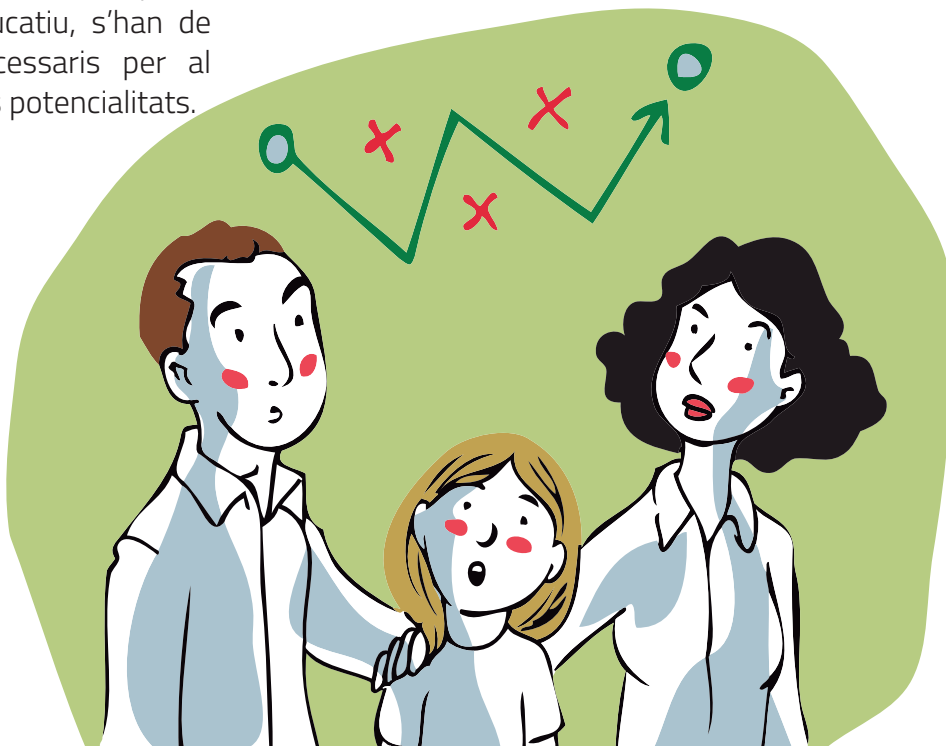
Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Per això és fonamental que en els processos de detecció, identificació, valoració i resposta educativa a l'alumnat amb altes capacitats es facen des d'una perspectiva d'igualtat de gènere.

Es continuen mantenint barreres socials amb relació a la dona amb altes capacitats que hem de ser capaços d'identificar. Així, i en qualsevol edat, aquelles amb altes capacitats s'han d'enfrontar a aquestes barreres, la qual cosa dona com a resultat que moltes no les poden superar i, en conseqüència, acaben passant completament desapercebudes; sorgeix així el fenomen de la "invisibilitat social".

És molt important avançar cap a la igualtat d'oportunitats; per a aconseguir-ho cal que qualsevol persona reconega el repte que tenen moltes xiquetes i les joves adolescents per a desenvolupar el seu talent, així com per a aconseguir l'acceptació social d'aquest. En suma, des de l'àmbit educatiu, s'han de dirigir tots els esforços necessaris per al desenvolupament de les seues potencialitats.

Una societat que es manifesta igualitària ha de trencar, igual que en altres situacions, l'ambivalència que assenyalava Reis (2000) pel que fa al gènere femení: "Les xiques brillants solen estar atrapades entre la seua intel·ligència i el seu sexe. Si, per exemple, a classe un estudiant manifesta conductes com ara cridar, discutir, debatre o fer preguntes, la interpretació d'aquestes conductes, segons si les manifesta un xic o una xica, per a segons quines persones, és molt diferent. Un xic que es comporta d'aquesta manera es pot considerar precoç, mentre que una xica intel·ligent que pregunta moltes coses pot ser considerada odiosa, agressiva, poc femenina. Aquests estereotips poden mantindre's durant la vida adulta... L'ambivalència sobre les dones intel·ligents continua"⁸.



⁸ Reis, S. (2000) "Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento", en *Ideación*. Número especial coordinat per Yolanda Benito. Valladolid: Centro "Huerta del Rey", 59-76.

2.3.

Altes capacitats i variables contextuais

Hi ha molta investigació sobre la influència de les variables contextuais en el desenvolupament dels individus. Els diferents models que expliquen les altes capacitats consideren la importància de les variables externes i contextuais. En concret, ens referirem als factors pertanyents a l'entorn familiar i escolar, els quals són considerats els agents que exerceixen més influència en aquest desenvolupament.

Respecte al context familiar, és fonamental en el procés de socialització de l'individu perquè suposa la unió de persones entre les quals es dona un projecte de vida en comú, sentiments de pertinença, compromís personal, relació d'intimitat, reciprocitat i dependència, com la cura dels seus membres més vulnerables (Palacios i Rodrigo, 2003)⁹.

En el marc de les altes capacitats, el model ecològic de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner i Morris, 1998 i Bronfenbrenner, 2005)¹⁰ permet identificar una sèrie de variables de context familiar situades en diferents nivells sistèmics que poden estar associades al desenvolupament de les altes capacitats. En aquest sentit, les variables del context poden ser considerades com a ecològiques o interactives. Les variables ecològiques es refereixen als escenaris en què es produeix el desenvolupament i influeixen directament en la qualitat de la interacció: les variables interactives

estàn constituïdes per maneres d'interacció social concretes i quotidianes.

El context familiar aporta o no l'ambient afectiu necessari per a ser motor del procés de socialització, i contribueix poc o molt al desenvolupament de les capacitats dels fills o filles, més com més sensibles siguen als seus nivells reals o potencialitats (Lamb i Easterbrooks, 1981)¹¹. D'altra banda, l'estabilitat, els recursos materials i el suport que es presta als seus membres apareixen com a característiques importants de l'entorn familiar que potencien i responen a les altes capacitats (Olzewsky i Kubilius, 2008)¹².

El context escolar és un altre dels pilars fonamentals del desenvolupament dels nostres menors. Cal destacar els docents com a peça clau i la importància de la percepció de l'autoeficàcia en el professorat com a variable que cal tindre en compte. El professorat que es percep com a més autoeficaç participa de manera més directa i freqüent en processos d'innovació que estimulen la competència i l'autonomia en l'alumnat, la qual cosa afavoreix la presència de la motivació intrínseca dels estudiants en la tasca (Ryan i Deci, 2000; Henson, Chambers, 2002)¹³.

⁹ Palacios J. i Rodrigo, M. J. (2003). "La familia como contexto de desarrollo humano" (25-44), en M. J. Rodrigo i J. Palacios (coord.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Alianza Editorial.

¹⁰ Bronfenbrenner, U. i Morris, P. (1998). "The ecology of developmental process", en W. Damon i R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology*. vol. 1, p. (993-1028).

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thous and Oaks: Sage.

¹¹ Lamb, M. E. i Easterbrooks, M. A. (1981). "Individual difference in parental sensitivity: origins, components and consequences", en M. E. Lamb i L. R. S. Herrod (ed.). *Infant social cognition* (127-153). Hill Sdale: Erlbaum.

¹² Olzewsky-Kubilius, P. (2008). "The role of the family in talent development", en S. I. Pfeiffer (ed.), *Handbook of Giftedness in Children*. Nova York: Springer.

¹³ Henson, R. K. i Chambers, R. M. (2002). *Personality Type as a Predictor of Teaching Efficacy and Classroom Control Beliefs in Emergency Certification Teachers*.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Dins del context escolar, les relacions amb els iguals tenen un paper fonamental en el desenvolupament de l'individu. Les relacions d'amistat es construeixen sobre un cúmul d'interaccions entre iguals i l'atracció mútua està basada en la reciprocitat i els interessos compartits. L'alumnat que presenta altes capacitats pot ser més popular que els seus companys o percebre que té més dificultats en les seues relacions que els seus iguals. Tot i que hi ha una gran part d'aquests que es mostren satisfets amb les seues relacions d'amistat (Lee, Olszwesky i Thompson, 2012), cal considerar que el seu desenvolupament asincrònic, esmentat en aquesta guia, ens indica que la seua capacitat de processament cognitiu pot estar en un nivell molt diferent al del seu desenvolupament emocional, social o físic.

El professorat pot incrementar inconscientment el problema de les relacions entre l'alumnat, entre els iguals. L'alumnat el professorat del qual opta per fer esment i tindre en consideració la jerarquia acadèmica, repercuteix en el fet que aquell tinga menys amics o amigues que quan aquesta opció no es dona. (Mikani, Griss, Reuland i Gregory, 2012)¹⁴.

Dins d'aquest context cal aclarir que el fet de destacar en l'àmbit acadèmic pot suposar un focus de males relacions i pot produir situacions d'assetjament entre iguals. Alguns xiquets o xiquetes se senten assenyalats i constitueixen així un grup vulnerable a aquestes dinàmiques. No obstant això, la investigació demostra que els centres que posen interès en l'èxit i el desenvolupament potencial de tot el seu alumnat afavoreixen les interaccions positives d'aquest (Bishop, 2004; Peterson i Ray, 2006; Peters i Bain, 2011)¹⁵.

Un altre àmbit d'anàlisi important dels factors contextuals està relacionat amb el col·lectiu d'altres capacitats que es troba en situació de desavantatge social o fins i tot desarrelament. Hi ha una visió estereotipada d'aquest col·lectiu i, en general, les característiques que se'ls atribueixen són oposades o no compatibles amb les altes capacitats intel·lectuals.

Touron, J i Reyeró, M. (2002)¹⁶ descriuen una relació de mites o creences sobre aquest alumnat que poden generar expectatives negatives sobre les seues possibilitats d'aprenentatge en comparació amb l'alumnat que no es troba en situació de desavantatge social.

¹⁴ Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M. i Gregory, A. (2012). "Teacher practices as predictors of children's social preference". *Journal of School Psychology*, 50, 95–112.

¹⁵ Bishop, W. (2004). "A study in sentence style", en W, Bishop (ed). *Acts of Revision: A Guide to Writers* (p. 70-86). Portsmouth: Boynton/Cook. Peterson, J. S. i Ray, K. (2006). "Bullying and the gifted: Victims perpetrators, prevalence, and effects". *Gifted Child Quarterly*, 50, 148-168. Peters, M. P. i Bains, S. K. (2011). "Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students". *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 624-643.

¹⁶ Touron, J; Reyeró M. (2002). "Identificación y diagnóstico de los alumnos de alta capacidad". *Bordón*. Revista de pedagogía, ISSN 0210-5934, ISSN-e 2340-6577, vol. 54, núm. 2-3, 2002, p. 311-34.

Un d'aquests mites és el següent: l'alumnat amb altes capacitats sol pertànyer a classes socials altes, amb uns mitjans econòmics suficients que permeten disposar dels recursos materials adequats a les necessitats d'aquest col·lectiu. No obstant això, la realitat que es constata des de la investigació recent és que en ambients desfavorits també es poden trobar xiquets i xiquetes amb altes capacitats, que necessitaran programes adequats una vegada que han sigut identificats.

Per la seua banda, Freeman J. (2006)¹⁷ proposa una sèrie de condicions bàsiques per a arribar a l'equitat i la igualtat d'oportunitats en la detecció i l'atenció a l'alumnat que es troba en situació de desavantatge social.

- La identificació hauria de ser contínua i no basar-se exclusivament en mesures puntuals.
- El procés d'identificació s'ha de basar en múltiples criteris, és a dir, en diversos indicadors d'alta capacitat intel·lectual i no només en resultats acadèmics.
- S'haurien de tindre en compte les actituds possiblement afectades per influències externes com la cultura i el sexe.



La principal conclusió de l'anàlisi de variables contextuals és que un projecte d'enriquiment en què es propose l'equitat ha de garantir el reconeixement de capacitats intel·lectuals i talents diversos en condicions d'igualtat, i aquest reconeixement no s'ha de veure afectat pel gènere o la classe social.

¹⁷ Freeman, J. (2006). "Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos". International Symposium, Gran Canària, 2-4 nov. 2006.

2.4.

Diferents perspectives del concepte d'altres capacitats intel·lectuals

Tot i que és cert que les diferents civilitzacions i cultures han generat diferents constructes teòrics explicatius de l'alta capacitat humana, també és cert que hi ha una escassa tradició d'atenció educativa a les persones considerades en el seu temps com a superdotades.

Els primers treballs es van iniciar a principis del segle XX, i al nostre país només es poden trobar experiències d'atenció educativa molt limitades i intermitents en les últimes quatre dècades. Es podria dir, per tant, que hi ha una producció teòrica important, de la qual s'exposen alguns exemples, però una escassa pràctica d'atenció educativa.

2.4.1. Teoria triàrica de Sternberg

Sternberg considera que hi ha diversos components en la intel·ligència superior i, per tant, no ha de ser considerada com a atribut unidimensional. La teoria triàrica de la intel·ligència de Sternberg (1985) és considerada en l'actualitat un referent bàsic per a una millor comprensió de la superdotació.

A través de la seua teoria, Sternberg explica el funcionament cognitiu i els mecanismes d'autoregulació, per mitjà dels quals les persones processen i automatitzen la informació per a aconseguir l'adaptació al medi social en què es troben.

La intel·ligència funciona en estreta interacció amb un entorn de complexitat creixent en el qual es produeixen canvis constants. Aquesta consideració porta Sternberg a explicar les relacions complexes que s'estableixen entre:

- a) La intel·ligència i el món intern de l'individu, és a dir, els mecanismes mentals subjacents en la que es considera conducta intel·ligent.
- b) La intel·ligència i l'experiència, o aplicació dels mecanismes mentals per a solucionar problemes que van des dels que són molt nous, fins als més familiars.
- c) La intel·ligència i el món extern de l'individu, o l'ús d'aquests mecanismes mentals per a aconseguir l'adaptació al medi, i al seu torn plantejar qüestions sobre quin tipus de comportaments són considerats intel·ligents en aquest context.

Tot i que hi ha semblances entre el model de Sternberg i altres estudis sobre la superdotació, les aportacions d'aquest autor, especialment les que fa a través de les subteories experiencials i contextuals de la seua teoria triàrica, serveixen per a proporcionar una concepció molt més rica i complexa de la superdotació.



Cal dir, a més, que la seua contribució resulta, en el moment que es produeix, extraordinàriament nova. Així, per exemple, la concepció de la superdotació com a "persones capaces d'executar els processos d'insight amb una originalitat notable i conseqüències imprevisibles" (subteoria experiencial), o considerar els superdotats com a subjectes "que poden seleccionar o modificar l'entorn en funció de les seues característiques personals o interessos" (subteoria contextual) són sens dubte visions de la superdotació molt diferents a les que hi havia fins al moment en què Sternberg presenta la seua concepció de la intel·ligència superior.

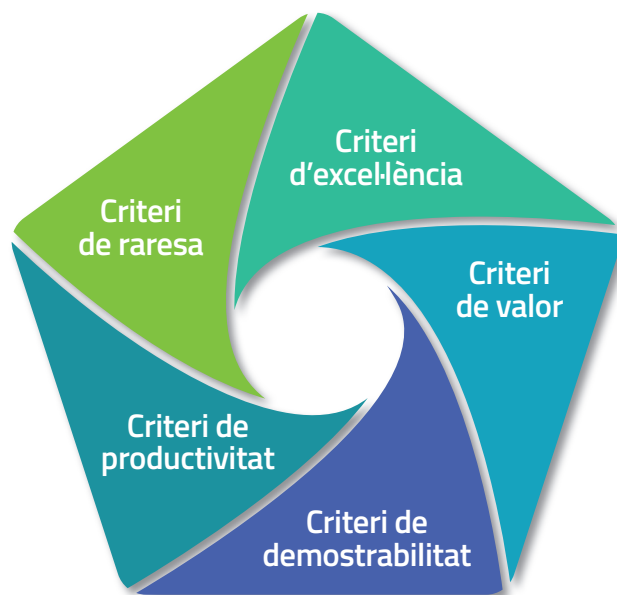
A més, tal com manifesta el mateix Sternberg (1990), la seua teoria permet mostrar que no només hi ha múltiples components de la superdotació, sinó també múltiples classes de superdotats i, per tant, la superdotació ha de ser considerada com a constructe multidimensional. Alguns superdotats poden ser-ho en contextos externs a l'escola *smartstreet* i no ser-ho acadèmicament; altres, per contra, poden ser particularment aptes per a aplicar els components de la intel·ligència, però només en situacions acadèmiques; i altres, poden ser molt capaços d'enfrontar-se al que és nou (Sternberg 1986).

2.4.2. La teoria pentagonal implícita de la superdotació de Sternberg

La *teoria pentagonal implícita* proposada per Sternberg (1993) i ampliada posteriorment per Sternberg i Zhang (1995) pretén ajudar a formular una visió cultural comuna sobre la superdotació segons la qual se sistematitzen les intuïcions que la gent té del que fa i del que és un subjecte superdotat.

Perquè en un context cultural concret una persona siga considerada superdotada, ha de reunir els criteris següents:

Teoria pentagonal implícita de la superdotació



- a) **Criteri d'excel·lència:** indica que una persona és superior en una dimensió o en un conjunt de dimensions en relació als seus iguals. La referència a altres i la comparació amb els altres és necessària en aquest criteri. Tot i que el que es considera excel·lent pot variar d'un context a un altre, la comparació amb altres persones que es troben en una situació i condicions idèntiques permet valorar aquest criteri.
- b) **Criteri de raresa:** per a ser considerada una persona superdotada ha de tindre un atribut que no tenen la major part de les persones amb qui conviu. El criteri en aquest cas es refereix a la freqüència amb què l'atribut es produeix en la població en conjunt.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

- c) **Criteri de productivitat:** estableix que les dimensions per les quals es considera una persona com a superdotada s'han d'explicitar en una productivitat real o potencial. No obstant això, aquest criteri ha generat controvèrsies en relació a si és necessari un alt rendiment real i manifest en alguna dimensió concreta perquè una persona sigui considerada una persona superdotada. Convé aclarir que en aquest criteri també es contempla la potencialitat, i així, les persones amb potencial de dur a terme un treball productiu (que alhora reuneixen els criteris restants) han de ser considerades superdotades.
- d) **Criteri de demostrabilitat:** la superdotació en una o més dimensions —creativitat, intel·ligència acadèmica, saviesa, etc.— ha de ser demostrada per mitjà d'una o més proves que resulten fiables.
- e) **Criteri de valor:** la persona superdotada ha de mostrar un rendiment superior en una dimensió que siga valorada per la seua societat i el seu temps. La superdotació es restringeix a aquells atributs valorats socialment per la rellevància que tenen.

Com la resta de teories implícites, la teoria pentagonal té un caràcter relatiu, ja que defineix la superdotació a partir dels valors dominants en una època i un lloc determinats. Potser la seua aportació més significativa és precisament que, a través de l'anàlisi dels diferents criteris, es fa evident la mateixa relativitat del constructe.

.....
¹⁸ Csikszentmihalyi M. i Robinson R. E. (1986). "Culture, time and development of talent", en R. Sternberg i J. Davidson (ed.). *Conceptions of giftedness*. Nova York: Cambridge University Press.

2.4.3. Models socioculturals i aportacions de Csikszentmihaly i Robinson

Els models socioculturals o psicosocials, per la seua banda, destaquen la importància dels factors externs a la persona com a determinants poderosos de la superdotació i aprofundeixen en els condicionants ambientals i culturals del constructe.

La superdotació des de la perspectiva sociocultural ressalta el caràcter relatiu del terme i, tot i que aquesta afirmació és compatible amb les aportacions que s'efectuen des d'altres models, convé no oblidar que el constructe és, en definitiva, una etiqueta social.

Csikszentmihaly i Robinson (1986)¹⁸ conceben la superdotació com un constructe determinat pels condicionants del context social, que no només canvia d'un context social a un altre, sinó que en un mateix context pot variar al llarg del temps. Així:

- El talent només es pot definir en funció d'un context social determinat.
- El talent no és un tret estable al llarg de la vida.
- Les demandes i els valors culturals relatius a la superdotació canvien amb el temps.

2.4.4. Intel·ligències múltiples de Gardner

Se sol considerar que les aportacions de Gardner són una crítica quasi radical a la concepció universalista de la ment. La seua visió de les múltiples capacitats humanes és una de les contribucions més valuoses en relació a els constructes de la intel·ligència i la superdotació.

El mateix Gardner, en relació a la seua proposta, assenyalava que *"si jo simplement haguera posat de manifest que l'ésser humà té diferents talents, una afirmació semblant hauria sigut incontrovertible, i el meu llibre (Frames of Mind) hauria passat desapercebut, però vaig prendre deliberadament la decisió d'escriure sobre «intel·ligències múltiples»: múltiples per a ressaltar el nombre desconegut de capacitats humanes, des de la intel·ligència musical fins a la intel·ligència implicada en el coneixement d'un mateix; i intel·ligències per a subratllar que aquestes capacitats són tan fonamentals com les que tradicionalment detecta el test CI"*¹⁹.

Per a Gardner una capacitat és una competència demostrable en algun àmbit, que es manifesta en la interacció de l'individu amb l'entorn. Les persones tenim diferents capacitats o intel·ligències, sovint independents entre si.

Gardner estableix la relació següent d'intel·ligències o àmbits d'aptitud: intel·ligència lingüística, logicomatemàtica, espacial, musical, corporal cinestèsica, interpersonal, intrapersonal, naturalista, espiritual, etc. No obstant això, aquest autor considera que aquesta llista d'intel·ligències és preliminar, ja que cada una es pot subdividir si reajustem la llista.

¹⁹ Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Una de les aportacions fonamentals del model de Gardner és mostrar el caràcter plural de l'intel·lecte i fer evident que les persones difereixen en els perfils d'intel·ligència amb els quals naixen i, sobretot, difereixen en el tipus d'intel·ligència que acaben mostrant.

Cal esmentar, a més, que en les seues obres més recents, l'autor ressalta la importància i la necessitat que el sistema educatiu desenvolupe el perfil cognitiu de cada u que serà, sens dubte, diferent del dels altres.

A continuació presentem una breu descripció de les diferents intel·ligències múltiples del model de Gardner.

Intel·ligència lingüística

Representa la clau mestra per a la comunicació, expressió i transmissió d'idees en forma verbal i gràfica. És la que s'encarrega de la producció del llenguatge i de totes les complexitats que conté com ara: la poesia, els contes, la gramàtica, els raonaments abstractes, els pensaments simbòlics, els patrons conceptuals, la lectura i l'escriptura, i el foment de la capacitat narrativa. Aquesta intel·ligència pot ser apreciada en persones com ara: poetes, escriptors, novel·listes, oradors, comedians, etc.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**



Intel·ligència logicomatemàtica

És la que coneixem com a pensament científic o raonament inductiu, així com el procés deductiu. Aquesta intel·ligència té la capacitat de reconèixer patrons, treballar amb conceptes simbòlics com ara nombres o formes geomètriques, i destriar les relacions i les connexions entre peces d'informació separades o diferents. Aquesta intel·ligència és apreciada en els científics, programadors, comptadors, advocats, matemàtics, etc.

Intel·ligència visuoespacial

Treballa amb la part de l'art visual, com ara dibuixos, pintura, escultura, elaboració de mapes, arquitectura, que involucra l'ús de l'espai, etc. La clau de la base sensorial d'aquesta intel·ligència és el sentit de la vista, així com l'habilitat de formar imatges mentals i pintures en la seua ment. Aquesta intel·ligència s'aprecia en persones com ara: arquitectes, artistes del disseny, dissenyadors industrials i, per descomptat, en artistes visuals.

Intel·ligència corporal cinestèsica

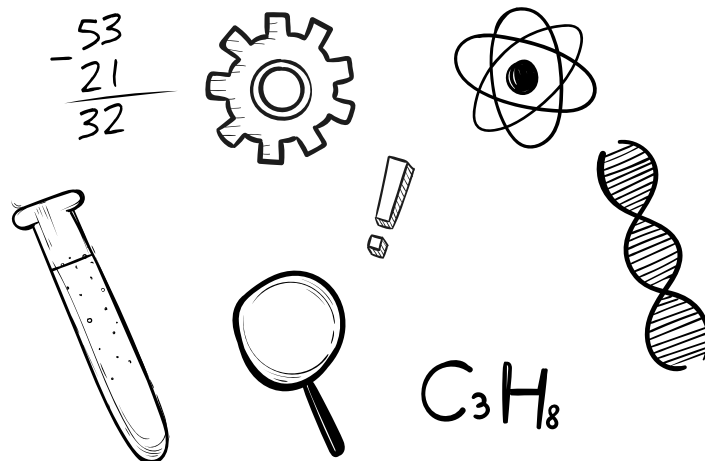
És l'habilitat d'usar el cos i expressar emocions, com la dansa o els esports. Les persones que fan de manera continuada treballs físics repetitius adquireixen una gran precisió en cada acció i moviment. Aprendre mentre es fa és una part important de l'ensenyament, ja que el cos sap coses que la ment no és capaç de percebre. Per exemple, el cos sap com caminar, anar amb bicicleta, patinar, etc. Aquesta és la intel·ligència que caracteritza els atletes, ballarins professionals, mims, actors, etc.; qualsevol activitat on el treball físic requereisca precisió i art.

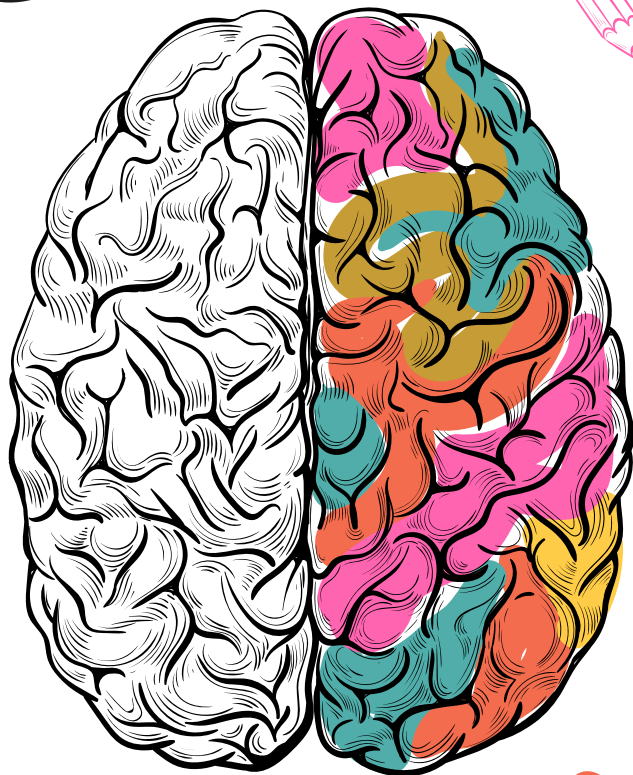
Intel·ligència musical

Va ser la base de l'educació a la Grècia antiga per la importància en la formació de l'estructura mental de l'harmonització. És la que té la capacitat de reconèixer ritmes i patrons tonals, és sensible als sons ambientals, a la veu humana i als instruments musicals. És potser la que més influència directa té en la seua alteració dels estats de consciència, per l'efecte tan directe que la música i els ritmes tenen en el cervell. Aquesta intel·ligència és notòria en les persones que es dediquen a la música, tant clàssica com popular, els compositors i arranjadors i els mestres d'art musical.

Intel·ligència naturalista

Aquesta intel·ligència té a veure amb l'observació, l'enteniment i l'organització de patrons en l'ambient natural. Aquesta és una intel·ligència que permet mesurar l'ésser humà en el seu entorn, reconèixer les seues proporcions i la seua correlació, entendre les cadenes naturals de l'organització ecològica i de les lleis de l'adaptabilitat. Es manifesta en l'habilitat de reconèixer i classificar plantes, animals o molècules, plantes medicinals, així com pedres o efectes climatològics.



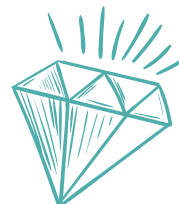
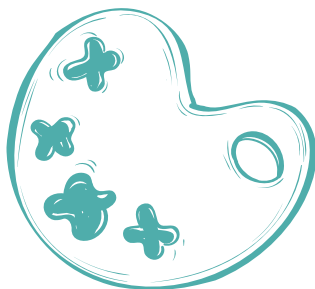
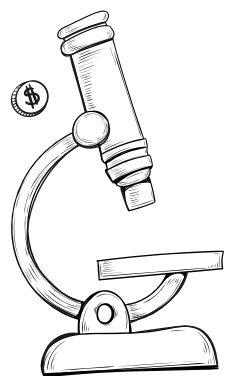


Intel·ligència interpersonal

Suposa l'habilitat per a interaccionar amb els altres, comunicar-se verbalment o no verbalment amb altres persones. És la capacitat de notar les diferències personals entre altres, per exemple: modals, temperaments, motivació i les intencions. En la forma més avançada d'aquesta intel·ligència, un pot anar més allà dels altres i llegir les intencions i els desitjos, tindre una simpatia genuïna pels sentiments, temors, creences i atavismes. Aquesta intel·ligència es posa de manifest en mestres, terapeutes o polítics.

Intel·ligència intrapersonal

És la que es refereix als aspectes interns de l'ésser, com l'autoconeixement, el maneig de l'estrés, el procés de pensament, l'autoreflexió i un sentit d'intuïció sobre la realitat espiritual. Permet la consciència de la consciència, és a dir, la capacitat de sostraur-nos i observar-nos des de fora, la capacitat d'experimentar la totalitat i la unitat, el discerniment dels patrons de correlació dins del gran ordre de les coses, de percebre alts estats de consciència, la capacitat d'imaginar-nos el futur i somiar per a convertir-lo en realitat. Aquesta intel·ligència la veiem en filòsofs, en psicòlegs i en els estudiosos de les conductes cognoscitives.



Encara més complex és tractar aquesta situació unida a l'adolescència quan les necessitats educatives s'han vist camuflades o no tractades i l'adolescent s'enfronta a un fracàs escolar i/o a una inadaptació personal i sociofamiliar. La prevenció i la intervenció precoces són els millors instruments per a garantir el desenvolupament normal i la felicitat de l'alumnat.

Només si partim d'una avaluació integral, completa i proactiva podrem guiar i orientar la intervenció. És important que l'alumnat se senta comprés, acompanyat i recompensat pel seu entorn i que tots aprenguem a gestionar la seua potencialitat juntament amb un treball emocional intens.

Tot l'alumnat presenten necessitats educatives en algun moment al llarg del seu itinerari educatiu, independentment de quines siguen les seues capacitats. L'alumnat amb altes capacitats no està exempt d'aquestes necessitats i el sistema educatiu ha de donar una resposta de qualitat, que siga realment inclusiva, en la qual aprenguen de tots i totes per a tots i totes, que autoregule el seu aprenentatge, que permeta desenvolupar al màxim les seues competències i que convertisca l'atenció a la diversitat en una oportunitat de desenvolupament grupal i d'èxit escolar.



2.4.6. Neurociència i altes capacitats

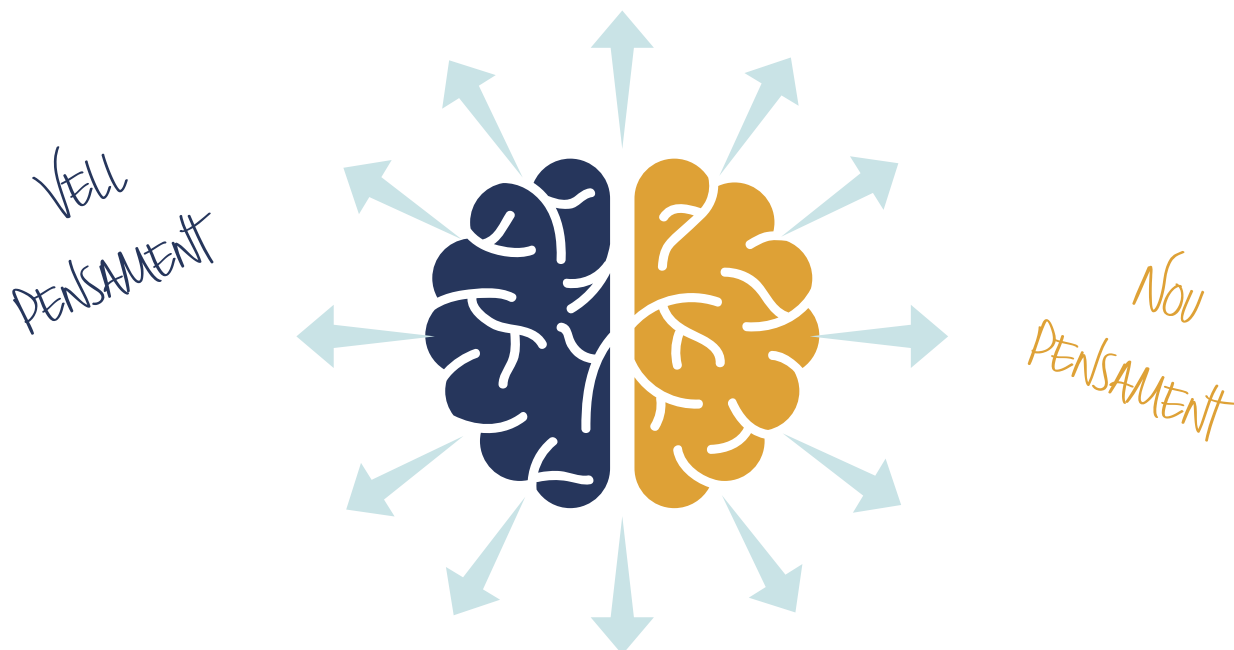
El coneixement del funcionament del cervell s'ha incrementat en els últims anys de manera substancial gràcies sobretot a les tècniques de ressonància magnètica. Aquest coneixement ha fet possible que la neurociència establisca nous plantejaments sobre el funcionament del cervell i les repercussions que té en els diferents àmbits i, en particular, en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Rima Shore (2001)²¹ ha sintetitzat el canvi de paradigma entre el vell pensament i el nou pensament sobre el cervell.

²¹ La teoria de Joseph Renzull, en el fonament del nou paradigma de la superdotació. Conferència del prof. Josep de Mirandés i Grabolosa. 23 d'abril del 2001. Actualitzada l'agost de 2007.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**



Vell pensament

- La manera en què es desenvolupa el cervell depèn dels gens amb què es naix.
- Les experiències que es tenen abans dels tres anys d'edat tenen un impacte limitat en el desenvolupament posterior.
- Una relació segura amb la figura d'inclinació primària crea un context favorable per al desenvolupament i l'aprenentatge.
- El desenvolupament del cervell és lineal: la capacitat d'aprenentatge del cervell creix constantment mentre el xiquet progressa cap a l'edat adulta.
- El cervell d'un xiquet és molt menys actiu que el cervell d'un estudiant universitari.

Nou pensament

- La forma en què un cervell es desenvolupa depèn d'una interacció complexa entre els gens amb què es naix i les experiències que es tenen.
- Les experiències primerenques tenen un impacte decisiu en l'arquitectura del cervell i en la naturalesa i el grau de les capacitats de la persona adulta.
- Les interaccions primerenques no només creen un context, sinó que també afecten directament la manera en què es cableja i interconnecta el cervell.
- El desenvolupament del cervell no és lineal: hi ha moments i etapes clau per a adquirir diverses classes de coneixement i d'habilitats.
- En el moment en què els xiquets arriben als tres anys d'edat, els seus cervells són dues vegades més actius que els dels adults. Els nivells d'activitat cauen durant l'adolescència.

Una investigació científica feta per l'Institut Nacional de Salut Mental dels Estats Units i per la McGill University de Mont-real per mitjà de ressonància magnètica a 307 xiquets, des de 1989 fins a principis de 2006, publicada en la revista *Nature* de 13 d'abril de 2006, va posar de manifest el desenvolupament diferent així com la morfologia diferent del cervell en les persones superdotades. En aquesta investigació es concreten alguns aspectes significatius:

1. Un engrossiment important de l'escorça cerebral en els xiquets superdotats més estés en els seus primers anys de vida, la qual cosa els permet desenvolupar una xarxa de circuits neuronals de pensament d'alt nivell.
2. Una ràpida reducció cortical a partir d'un punt situat entre els 12 i els 13 anys, la qual cosa fa que el cervell d'aquests xiquets tinga una plasticitat superior que el dels xiquets amb intel·ligència mitjana, que arriben al màxim grossor cortical als 6 anys.
3. Quan les connexions neurals no usades espanseixen (apoptosi cerebral) a mesura que el seu cervell dona prioritat a les seues operacions i revela un seccionat diferent de connexions neurals redundants.
4. L'augment en la trajectòria d'engrossiment del còrtex cerebral i del lòbul frontal i una franja en la zona més alta on es duen a terme les tasques mentals complexes en els xiquets superdotats (als 13 anys).

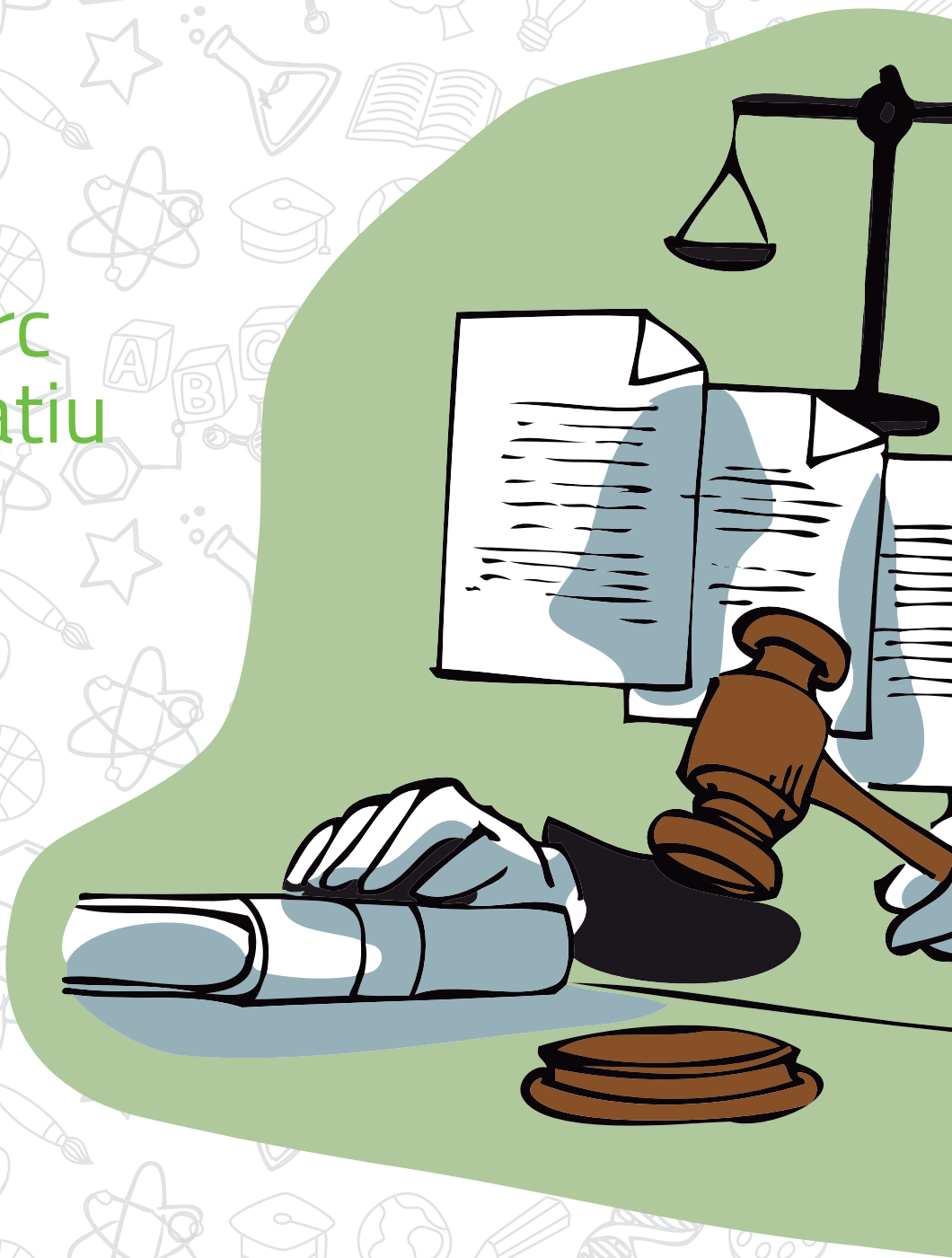
És evident que estem encara lluny de conèixer el funcionament global del cervell i, en particular, d'aquelles persones que tenen altes capacitats. No obstant això, els escassos estudis sobre superdotats són consistents i tal com assenyalava John G. Geake²² en la conclusió del seu article de 2 de gener de 2016, "la neurobiologia del superdotat es caracteritza per un elevat funcionament de l'escorça prefrontal, dins d'una xarxa bilateral frontoparietal, la qual, entre altres coses, provoca una capacitat executiva més elevada, que implica l'existència d'una memòria de treball que la fa ser més eficaç, en els individus superdotats".



²² Geake, J. G. (2016). *The Neurobiology of Giftedness*. Article traduït al castellà per Maria Rydkvist i José Manuel Serrano Díaz.

3 >>

El marc legislatiu





3.1. Primers passos.

3.2. Situació actual.



3.1.

Primers passos

Cal tindre en compte que des de la promulgació de la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), la idea sobre l'alumnat que destaca sobre els altres ha anat canviant. Així, aquesta llei orgànica en el capítol V, dedicat a l'Educació Especial, introdueix el concepte de necessitats educatives especials per a aquell alumnat que, de manera temporal o permanent, pugua requerir del sistema educatiu aquells recursos necessaris amb els quals poder assolir els mateixos objectius que es plantegen per a la resta.

Amb aquesta idea, tant la literatura pedagògica com la legislació posterior van incloure aquell alumnat que presentava el que en el seu moment era considerat superdotació intel·lectual com a alumnat amb necessitats educatives especials.

A la Comunitat Valenciana, el Decret 39/1998, de 31 de març, del Govern Valencià, d'ordenació de l'educació de l'alumnat amb necessitats educatives especials, va regular l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials, temporals o permanents, derivades de la seua història personal i escolar o de condicions personals de superdotació o de discapacitat psíquica, motora o sensorial, i plurideficients, i determinava les mesures de caràcter pedagògic, curricular i organitzatives, els mitjans personals i materials, i els criteris per a l'escolarització d'aquest alumnat. Així mateix, en l'article 12 establia com s'havia de dur a terme l'atenció a l'alumnat amb superdotació intel·lectual.

Amb posterioritat, es va publicar l'Ordre de 14 de juliol de 1999, que va regular les condicions i el procediment per a flexibilitzar, excepcionalment, la durada del període d'escolarització obligatòria de l'alumnat que té necessitats educatives especials derivades de condicions personals de superdotació intel·lectual. L'objecte de l'ordre era establir mesures que facilitaren l'atenció a l'alumnat que tenia necessitats educatives especials derivades de condicions personals de superdotació intel·lectual i regular les condicions i el procediment per a l'anticipació o reducció amb caràcter excepcional, del període d'escolarització obligatòria.

Aquestes dues últimes normes representen un canvi significatiu en el concepte d'atenció a aquell alumnat que no assoleix els objectius educatius que amb caràcter general s'estableixen per als altres.

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE) va establir en el títol preliminar, els principis en què s'inspira el sistema educatiu; entre altres: la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat; l'equitat, que garantisca la igualtat de drets i d'oportunitats, la no-discriminació i la inclusió educativa; la flexibilitat per a adequar l'educació a la diversitat d'aptituds, interessos, expectatives i necessitats de l'alumnat; l'orientació educativa i professional dels estudiants per a l'assoliment d'una formació personalitzada que propicie una educació integral; i la participació de la comunitat educativa en l'organització, el govern i el funcionament dels centres docents.

El concepte d'altres capacitats que introdueix la LOE, tot i que no el defineix, sembla que ha sigut ben acollit per ser un terme més general que el de superdotació i reclama l'atenció també sobre els talentosos, els xiquets i xiquetes precoços, i, per què no, sobre tot aquell alumnat que està demostrant diàriament que pot manifestar conductes pròpies de l'alumnat ben dotat intel·lectualment. També perquè el punt fonamental, en parlar d'altres capacitats incideix en el caràcter de potencialitat, per davant de l'exigència de rendiment recollit per altres conceptes i per la legislació educativa anterior. (Revista de *Educación Inclusiva* núm. 1, 2008: 105)

És important destacar que en la llei esmentada, el títol II, dedicat a l'equitat en l'educació, inclou l'alumnat amb necessitat específica de suport educatiu per presentar necessitats educatives especials, per dificultats específiques d'aprenentatge, per les seues altes capacitats intel·lectuals, per haver-se incorporat tard al sistema educatiu, o per condicions personals o d'història escolar. Veiem, doncs, que introdueix el concepte nou d'altres capacitats intel·lectuals, per a referir-se a un determinat alumnat. Aquest nou concepte queda explicat en l'article 71, que indica quin alumnat ha de ser considerat amb necessitats específiques de suport educatiu i inclou en aquest el d'altres capacitats intel·lectuals.

Per tant, la LOE introdueix un canvi significatiu i és el de distingir l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals del de necessitats educatives especials, ja que aquest últim ho serà mentre presente una discapacitat o un trastorn greu de conducta. Així doncs, és un canvi conceptual important sobre el qual cal aprofundir.

La Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), en els seus principis recull també la idea d'equitat, per a la garantia en la igualtat d'oportunitats per al desenvolupament ple de la personalitat a través de l'educació, la inclusió educativa, la igualtat de drets i oportunitats que ajuden a superar qualsevol discriminació i l'accessibilitat universal a l'educació, i que actue com a element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, amb especial atenció a les que deriven de qualsevol tipus de discapacitat. El principi d'*accessibilitat universal* és fonamental en l'atenció a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals, ja que dota el sistema educatiu d'una eina a partir de la qual pot donar-li resposta educativa adequada i facilitar-li el desenvolupament ple.

La LOMCE no modifica el que ja recull la LOE en relació a l'alumnat amb altes capacitats que, tot i que continua tenint la consideració d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, manté la distinció, per tant, de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

3.2.

Situació actual

3.2.1. Per a l'Educació Primària

A la Comunitat Valenciana, el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària i, en l'article 22, recull el procés per a la identificació, la valoració i l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals, així com el procediment per a la flexibilització de l'escolarització d'aquest alumnat, el desenvolupament del qual es troba en l'article 11 de l'Ordre 89/2014, de 9 de desembre, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, per la qual s'estableixen els documents oficials d'avaluació i es concreten aspectes de l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.

Cal entendre que la flexibilització és una mesura de caràcter extraordinari que només ha de ser proposada després de considerar-se insuficients les mesures d'ampliació o enriquiment del currículum. Aquesta mesura de flexibilització es concreta en dues opcions:

1. Anticipació de l'escolarització en el primer curs d'Educació Primària, és a dir, entrar abans dels 6 anys en l'Educació Primària, ja que es considera que l'alumne o alumna ha assolit els objectius corresponents al segon cicle de l'Educació Infantil i, es preveu que aquesta mesura és adequada per al desenvolupament del seu equilibri personal i de la seua socialització.

2. Reducció del període de permanència en Educació Primària, com a conseqüència de la incorporació de l'alumne o alumna a un curs superior al que li corresponga per la seua edat sempre que es complisquen unes determinades condicions:

- Ha demostrat un grau d'adquisició dels objectius i de les competències suficient per a l'adopció de la mesura, prenent com a referent els criteris d'avaluació de totes les àrees del curs immediatament anterior al que siga proposat per a accedir-hi.
- Es preveu que aquesta mesura és adequada per al desenvolupament del seu equilibri personal i de la seua socialització.



Quan s'haja identificat que un alumne o alumna té altes capacitats i es plantege l'aplicació d'alguna de les dues opcions de la mesura de flexibilització, el procés que cal seguir per a l'aplicació d'aquesta és el següent:

1. L'equip docent elaborarà, de manera col·legiada i coordinat pel tutor o tutora, un informe-proposta per a l'aplicació d'una de les dues opcions de la mesura de flexibilització.
2. L'orientador o orientadora realitzarà una avaluació psicopedagògica, després de la comunicació corresponent als representants legals de l'alumne o alumna per part de la direcció del centre.
3. L'orientador o orientadora, elaborarà un informe psicopedagògic²³ que concloga si és procedent l'aplicació de la mesura proposada per l'equip docent.
4. Si l'informe psicopedagògic indica que és procedent l'aplicació de la mesura, la direcció del centre docent proposarà l'aplicació d'aquesta als representants legals de l'alumnat, els quals hauran de donar la seua conformitat expressa a la proposta.
5. La direcció del centre remetrà a la direcció territorial d'educació, amb anterioritat al 30 d'abril anterior a l'inici del curs escolar en què s'haja d'aplicar la mesura sol·licitada, tant l'informe-proposta com l'informe psicopedagògic.
6. La Inspecció d'Educació elaborarà un informe, a partir de la documentació aportada, en què s'indique que s'ajusta a la normativa vigent, així com que la mesura és adequada per al desenvolupament de l'equilibri personal i la socialització de l'alumne o alumna. En tot cas, si ho considera oportú, podrà demanar informes complementaris.
7. La persona titular de la direcció territorial d'educació, vist l'informe d'inspecció, dictarà resolució expressa, que autoritzarà la mesura o bé la desestimarà de manera motivada, i en notificarà el contingut als representants legals de l'alumne o alumna, així com a la direcció del centre docent en què aquell estiga escolaritzat. El termini per a resoldre aquest procediment serà d'un mes a comptar des de la remissió de la sol·licitud per la direcció del centre a la direcció territorial. Contra aquesta resolució, les persones interessades podran interposar recurs d'alçada davant de la direcció general competent en matèria d'ordenació acadèmica en el termini d'un mes des que s'efectue la notificació de l'acte administratiu.

²³ Ordre de 15 de maig de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual s'estableix el model d'informe psicopedagògic i el procediment de formalització.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

3.2.2. Per a l'Educació Secundària Obligatòria i el Batxillerat

Al nostre territori, el decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat. Aquest decret també preveu en l'article 26 el procés per a la identificació, la valoració i l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats, així com el procés de flexibilització de l'escolarització d'aquest.

La Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport va publicar el 10 d'octubre de 2017 l'Ordre 38/2017, de 4 d'octubre, en la qual es regula l'avaluació en Educació Secundària Obligatòria, en Batxillerat i en els ensenyaments de l'Educació de les Persones Adultes a la Comunitat Valenciana, i en l'article 12.2 s'inclouen els criteris per a la flexibilització de l'escolarització en l'Educació Secundària Obligatòria.

Així, la flexibilització de l'escolarització de l'alumnat amb altes capacitats en l'Educació Secundària Obligatòria es farà segons els criteris establits en l'article 7 del Reial decret 943/2003, de 18 de juliol, pel qual es regulen les condicions per a flexibilitzar la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per als alumnes superdotats intel·lectualment, o la norma que ho substituïska, i que requerirà:

- Consentiment exprés dels representants legals de l'alumne o alumna per a l'aplicació de la mesura.
- Informes favorables de l'equip docent.
- Informe del departament d'orientació.
- Autorització de la direcció territorial competent en matèria d'educació, tot això segons el procediment que s'establisca.

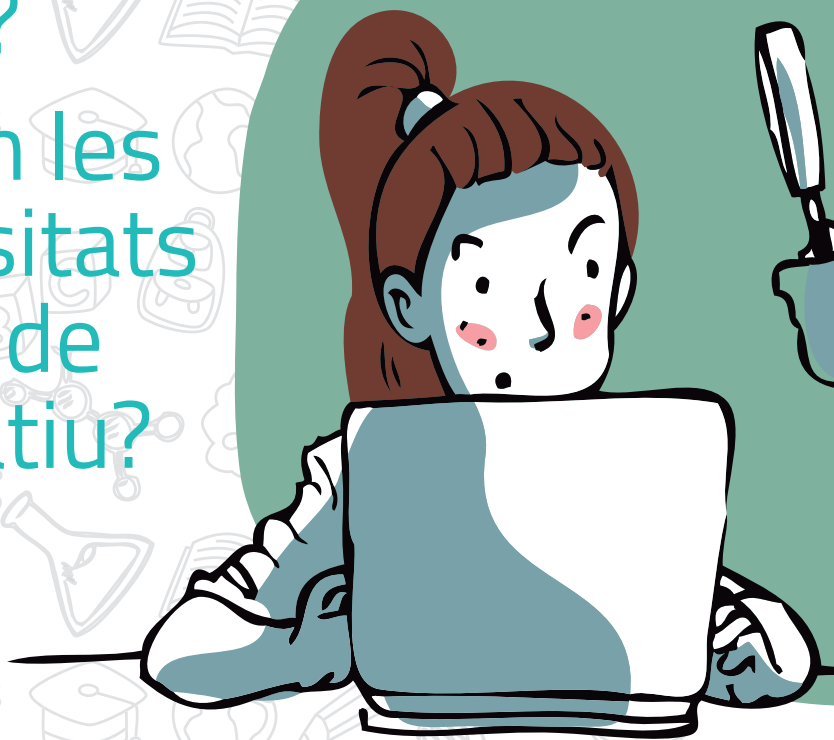
Finalment, cal assenyalar que el Reial decret esmentat regula les condicions i el procediment per a flexibilitzar la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per a aquell alumnat identificat com a superdotat intel·lectualment i que cursa ensenyaments de règim general o de règim especial. Indica també que aquesta mesura es podrà adoptar fins a un màxim de tres vegades en l'ensenyament bàsic i una sola vegada en els ensenyaments postobligatoris. No obstant això, en casos excepcionals, les administracions educatives podran adoptar mesures de flexibilització sense aquestes limitacions. Aquesta flexibilització haurà d'incorporar mesures i programes d'atenció específica.



4 >>

Com detectem
i identifiquem
l'alumnat amb
altes capacitats
intel·lectuals?

Com avaluem les
seues necessitats
específiques de
suport educatiu?





- 4.1. Consideracions prèvies.
- 4.2. Detecció.
- 4.3. Avaluació psicopedagògica: identificació i valoració de necessitats educatives.



4.1.

Consideracions prèvies

Els canvis produïts durant les tres últimes dècades en el concepte de la superdotació tenen, com és lògic, una repercussió en els procediments i estratègies que s'utilitzen per a identificar l'alumnat amb altes capacitats en l'àmbit educatiu.

Davant de la concepció tradicional del procés d'identificació basat en un concepte de superdotació unidimensional i estàtic i que intenta delimitar "qui és" i "qui no és" superdotat (Treffinger i Feldhusen, 1996)²⁴, actualment, es proposa un model multidimensional i dinàmic. La identificació es perfila com un procés continu a través del qual s'intenta detectar l'alumnat per a conèixer-ne les característiques i necessitats, amb l'objectiu d'implementar en els programes educatius les mesures adequades perquè puguin desenvolupar al màxim totes les seues potencialitats.

Des d'aquesta perspectiva, ens ha semblat interessant recollir un extracte dels aspectes més comuns, però qüestionables, dins de les pràctiques d'identificació, recollits en l'informe més important que s'ha produït als EUA, sobre identificació d'alumnat amb superdotació, i resumits per David i Rim (2004):

- Malgrat l'amplitud de la definició adoptada, els instruments d'identificació tendeixen a limitar la selecció a l'alumnat acadèmicament superdotat.
- Es tendeix a seleccionar subjectes de raça blanca de nivell socioeconòmic mitjà, amb un bon rendiment escolar, amb una representació insuficient dels grups minoritaris.
- Els instruments d'identificació utilitzats, de vegades, no han sigut dissenyats per a identificar les característiques per a les quals s'utilitzen. S'usen indistintament tests de rendiment i intel·ligència, i es confonen així dues categories diferents: l'habilitat acadèmica específica i l'habilitat intel·lectual general.
- A pesar que el rendiment acadèmic no és un bon predictor de superdotació en l'estat adult, la major part dels procediments d'identificació es limiten a l'ús de tests de rendiment, intel·ligència i qualificacions i judicis del professorat.

²⁴ Treffinger, D. J. i Feldhusen, J. F. (1996). "Talent Recognition and Development: Successor to Gifted Education". *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.

A partir de les recomanacions d'aquest estudi, es fan una sèrie d'observacions sobre les pràctiques d'identificació que s'han de tindre en compte si volem que les actuacions per a l'alumnat amb altes capacitats siguin defensables i equitatives:

- S'ha d'adoptar una definició de les altes capacitats que siga plural, que incloga diverses habilitats, i que emfatitze més el potencial que el fet de posar etiquetes.
- S'ha de reconèixer que el procés de la identificació no és etiquetar o recompensar el rendiment o les expectatives de l'escola, sinó trobar i desenvolupar el potencial excepcional.
- S'han d'utilitzar dades tant d'habilitats cognitives com no cognitives, procedents de diverses fonts i que vagen més enllà del rendiment acadèmic.
- S'han d'usar adequadament les dades procedents de tests de rendiment acadèmic, per a evitar biaixos que afecten els grups en inferioritat de condicions, particularment els col·lectius en situació de pobresa i les minories.
- S'han de desenvolupar programes múltiples que servisquen per a atendre les necessitats d'una àmplia població d'alumnat amb altes capacitats.
- Cal disposar d'ajudes econòmiques per a la formació del professorat.

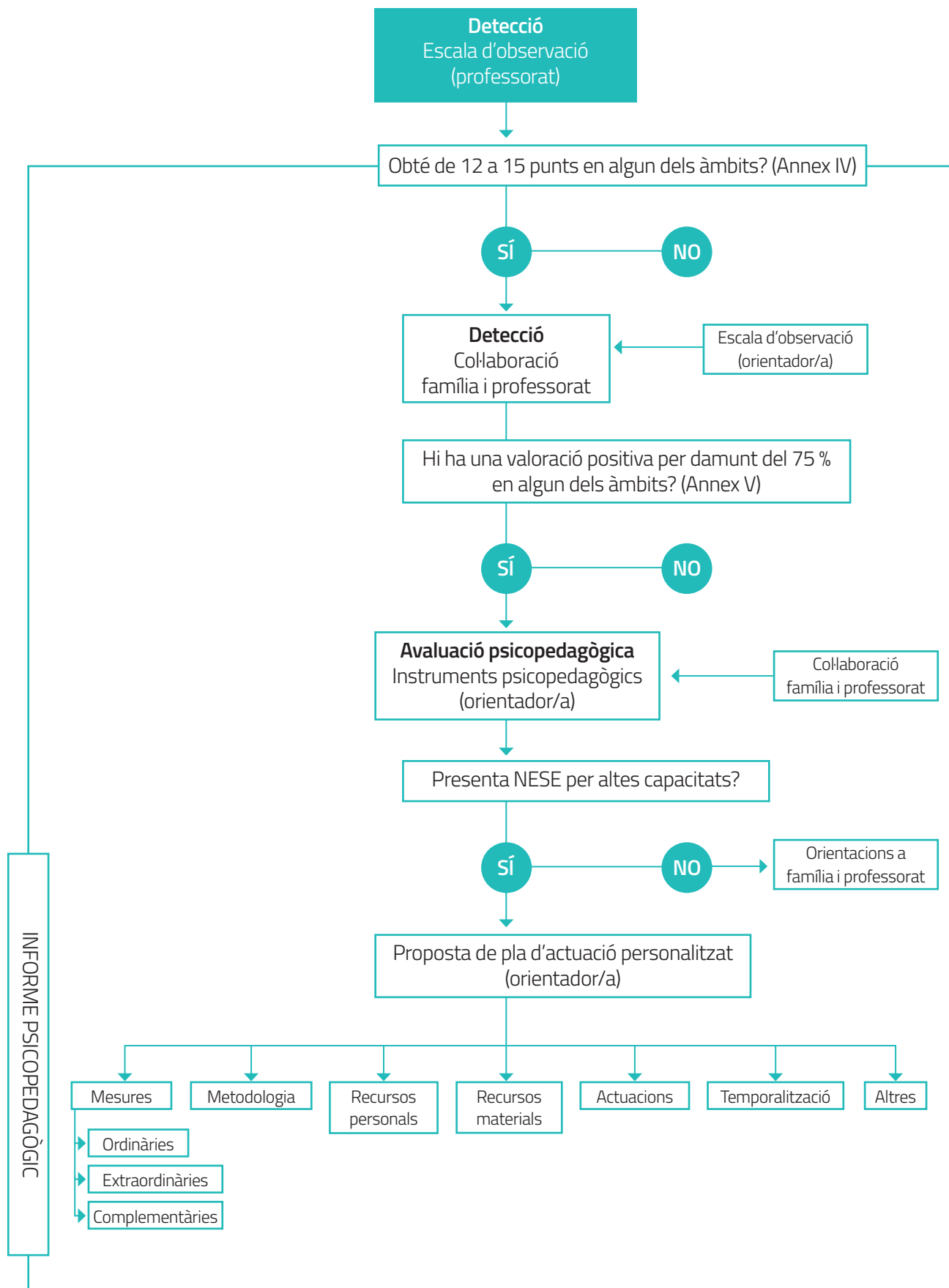
En suma, es pretén el reconeixement de les altes capacitats independentment del context de procedència i desenvolupament de l'alumnat, tot això en el marc de l'educació inclusiva.

En el gràfic següent es mostra el procés, que es proposa des de la detecció, per a continuar amb l'avaluació psicopedagògica, en la qual es farà una identificació i una valoració de l'alumnat susceptible de ser considerat amb altes capacitats, s'assenyalarà quines són les necessitats específiques de suport educatiu que presenten i es conclourà en una resposta educativa, adequada a aquestes, i que haurà de quedar reflectida en un pla d'actuació que hauran de desenvolupar de manera integral tots els agents i entorns implicats.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**





4.2. Detecció

El primer pas abans de fer una anàlisi més exhaustiva davant de qualsevol fet o circumstància és el de detectar quins són els elements o els factors a través dels quals es manifesta i si és possible establir-ne les causes.

En l'activitat diària dels centres, el professorat té davant seu una eina important a través de la qual pot ajustar gran part dels elements que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, és l'observació. Amb aquesta eina, adquireix consciència del que ocorre a l'aula, com es desenvolupa l'aprenentatge del seu alumnat, quins factors el distorsionen o l'afavoreixen, com es produeix la interacció personal i social entre l'alumnat i la resta de persones del seu entorn pròxim. En general, podem dir que el professorat té davant seu una magnífica talaia des de la qual pot albirar un territori extens on es desenvolupa una gran activitat i, aquesta circumstància de vegades no ha sabut explotar-la convenientment.

Si continuem amb el símil de la talaia, encara que a simple vista el professorat pot veure nombrosos elements i activitats que ocorren davant seu, de vegades no té la precisió i nitidesa suficients per a discriminar adequadament el que està passant davant dels seus ulls. Requereix instruments més precisos que l'ajuden a obtindre una visió més clara del que esdevé a l'aula. Un exemple d'aquest fet és l'alumnat amb altes capacitats. Detectar-lo no és només comprovar el seu rendiment acadèmic; també s'han d'observar altres elements, i per a fer-ho cal disposar d'instruments que ajuden en aquest procés.

Ara bé, abans de prendre en consideració si un alumne o alumna pot ser considerat amb altes capacitats, convé tindre en compte aspectes com els que descriu Janice Szabòs en la taula següent²⁵.

²⁵ Szabòs, J. (2017). *Brochure à l'attention des enseignants*. Haut Potentiel Québec. Traducció lliure.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Diferències	
Alumnat que destaca.	Alumnat amb altes capacitats.
Sap les respostes.	Fa preguntes.
S'interessa.	Mostra curiositat.
Presta atenció.	Mentalment s'involucra.
Té bones idees.	Té idees boges.
Respon a preguntes.	Discuteix els detalls.
Treballa dur.	Li costa estudiar, però obté bons resultats.
Escolta amb interès.	Manifesta opinions fortes.
Aprén fàcilment, amb sis o huit repeticions domina la matèria.	Sap de seguida o amb una o dues repeticions en té prou.
Aporta idees.	Concep abstraccions.
Li agrada estar amb els seus companys o companyes.	Prefereix xiquets o xiquetes majors.
Comprén el significat de les coses.	Trau conclusions.
Acaba la seua tasca.	Pren la iniciativa de projectes.
És receptiu o receptiva.	Posa intensitat en les seues tasques.
Copia bé de la realitat.	És creatiu.
Li agrada l'escola.	Li agrada aprendre.
Absorbeix informació.	Utilitza la informació.
Li agrada la tècnica.	Li agrada inventar.
Memoritza bé.	Endevina ràpidament.
Mostra atenció.	Fa una observació intel·ligent.
Li agrada aprendre.	Manifesta una elevada actitud autocrítica.
Gaudeix de presentacions ordenades.	Gaudeix de la complexitat.

Altres aspectes que poden ajudar a plantejar la conveniència d'iniciar un procés d'avaluació psicopedagògica per a determinar si un determinat alumne o alumna presenta altes capacitats el constitueix el seu comportament, que es descriu en la taula següent²⁶:

²⁶ Siaud-Facchin, J. (2017). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir. "Brochure à l'attention d'enseignants"*. Haut Potentiel Québec. Traducció lliure.

COM DETECTEM I IDENTIFIQUEM L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS?

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Comportaments típics

Què es pot observar	El que podem entendre (per què ocorre)
Els seus resultats acadèmics presenta en alts i baixos; en una assignatura, un curs pot ser excel·lent i el següent no, i viceversa.	La inversió escolar depèn de la relació emocional i de la relació amb el professorat. Prova dels límits d'habilitats del professorat. Necessita un marc i confiança per a treballar.
Demanda constant de justificació per part dels docents.	Cerca i necessitat de significat per al treball.
Participació activa inadvertida o retir total.	L'entusiasme per l'escola i la curiositat d'un nou aprenentatge, o la inhibició intel·lectual quan la curiositat no es nodreix prou o la pèrdua de confiança en un mateix.
Parlador/a, dissipat/a, somiador/a, agitat/a... però atent/a.	Mecanismes d'atenció específics, necessiten fer diverses coses alhora per a estar atents.
No pot justificar els seus resultats, lluita per discutir, desenvolupar.	Funcionament intuïtiu, hemisferi dret analògic.
Expressió oral brillant, però escriptura catastròfica.	Dissincronia entre la forma de pensament oral i escrita. Bloquejant la transició a la paraula escrita.
Aïllament al pati.	Rebuig a causa de la diferència percebuda, solitud per dificultat per a trobar xiquets o xiquetes que tinguen un funcionament i interessos similars.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

4.2.1. Escala de detecció d'alumnat amb altes capacitats

Aquesta eina, dissenyada a manera d'escala i basada en les diferents perspectives del concepte d'altres capacitats, intenta abastar diversos fets, circumstàncies, situacions significatives o destreses amb què l'alumnat afronta els problemes que se li plantegen no només des d'un punt lògic, sinó també des d'altres enfocaments o perspectives.

Aquesta escala s'ha dissenyat com a instrument per al professorat i pretén contribuir a una millor observació del seu alumnat. Per tant, l'escala facilita la detecció de la manera més precoç possible d'aquell alumnat susceptible de ser considerat amb altes capacitats i, en conseqüència, prendre decisions per a donar-li una resposta educativa adequada per mitjà d'un pla d'actuació.

L'escala de detecció és un instrument qualitatiu d'indicadors d'altres capacitats, de realització per mitjà d'observació i, per tant, té un caràcter subjectiu des del punt de vista de la persona que l'ompli. No obstant això, és un primer pas amb el qual recollir informació útil i rellevant per a una possible avaluació psicopedagògica.

La realització d'aquesta escala pot ser individual o en grup, depenent del moment o de la circumstància en què el professorat considere convenient aplicar-la s'hi inclouen 30 ítems, que recullen aquells aspectes que s'han considerat

rellevants per a la detecció i que poden ser observats en el context educatiu. Aquests ítems estan vinculats tant a diferents àmbits²⁷ de coneixement com al desenvolupament personal, físic o social de l'alumnat.

Cada un dels ítems que es presenten està graduat amb uns valors que abasten des d'1, que indica "molt baix", fins a 5, "molt alt", la descripció dels quals s'indica a continuació:

1

Molt baix, no presenta aquesta característica.

2

Baix, presenta aquesta característica, però de manera menys acusada que la majoria dels seus companys o companyes.

3

Mitjà, és com la majoria dels seus companys o companyes.

4

Alt, presenta aquesta característica, però de manera més acusada que la majoria dels seus companys o companyes.

5

Molt alt, presenta aquesta característica en un grau molt elevat.

²⁷ Àmbit: "Espai ideal configurat per les qüestions i els problemes d'una o diverses activitats o disciplines relacionades entre si" (Reial Acadèmia Espanyola).



Una qüestió important que es proposa és que abans d'aplicar aquesta escala de detecció, el professorat tinga en compte les consideracions següents:

- No considereu els resultats acadèmics de l'alumnat.
- Tingueu en compte aquell alumnat amb diversitat funcional: visual, auditiva, física, etc.
- Cada ítem s'ha de llegir com "l'alumne o alumna... respecte a l'alumnat del seu grup".
- La puntuació de cada alumne o alumna s'ha de considerar en relació amb el seu grup.
- Valoreu segons la primera impressió a la lectura de l'ítem.
- Puntueu escrivint el valor corresponent entre les 5 possibilitats.
- No deixeu cap casella en blanc.
- Heu de considerar els ítems separadament.

Aquest instrument de detecció té una versió per a Educació Primària i una altra per a Educació Secundària Obligatòria que es troben en l'annex IV juntament amb instruccions per a la seua aplicació.

Com s'ha assenyalat anteriorment, l'escala és un instrument de detecció que, una vegada omplida s'hauria de remetre a l'orientador o orientadora del centre perquè la valore i, si ho considera apropiat, continue amb el procés de l'avaluació psicopedagògica. A continuació s'indiquen els ítems de l'escala per a Educació Primària, així com una taula en la qual es distribueixen aquests en diferents àmbits.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

1. Expressa les seues idees de manera clara i precisa.
2. Té bon vocabulari.
3. Comprén idees complexes amb facilitat.
4. Efectua exercicis de càlcul mental amb rapidesa i precisió.
5. Comprén amb facilitat una argumentació matemàtica.
6. Aplica el raonament logicomatemàtic per a enfrontar-se a situacions quotidianes.
7. Dibuixa imatges de manera avançada.
8. Interpreta gràfics i diagrames amb facilitat.
9. Fa amb rapidesa i precisió trencaclosques, puzles o similars.
10. Destaca en un esport o més.
11. Pot desarmar i tornar a armar objectes amb facilitat.
12. Imita de manera intel·ligent els gestos i modals d'altres persones.
13. Mostra facilitat per a apreciar i discriminar formes musicals.
14. Reprodueix melodies de manera molt precisa.
15. Adverteix quan la música està fora de to.
16. Organitza i dirigeix activitats grupals.
17. Mostra bona intuïció per a captar les necessitats dels altres.
18. Pren decisions i se'n responsabilitza.
19. Expressa i controla les seues emocions.
20. Té una alta autoestima i confiança en si mateix/a.
21. Té una visió realista dels seus punts forts i dèbils.
22. Mostra gran curiositat per explorar la realitat que l'envolta.
23. Identifica les relacions entre diferents fenòmens de la naturalesa.
24. Aplica relacions causa-efecte per a explicar la realitat.
25. Aporta una gran quantitat d'idees o solucions inusuals en la classe.
26. Mostra un sentit de l'humor subtil.
27. Expressa idees fruit d'una gran imaginació.
28. Gestiona i controla les seues pròpies capacitats i coneixements.
29. Sorprén per la quantitat d'informació i temes que coneix.
30. Coneix i usa diferents recursos i fonts d'informació.

Àmbit	Ítems
Lingüístic	1-3
Logicomatemàtic	4-6
Visuoespacial i artístic	7-9
Corporal cinestèsic	10-12
Musical	13-15
Científicotecnològic i naturalista	16-18
Social	19-21
Personal	22-24
Creativitat	25-27
Capacitat d'aprenentatge	28-30

COM DETECTEM I IDENTIFIQUEM L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS?

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

A continuació s'indiquen els ítems de l'escala per a Educació Secundària Obligatòria i postobligatòria, així com la taula de distribució per àmbits.

1. Expressa les seues idees de manera clara i precisa.
2. Es comunica de manera diferent i adequada en cada situació: adults, companys o companyes.
3. Comprén idees complexes amb facilitat.
4. Efectua exercicis de càlcul mental amb rapidesa i precisió.
5. Comprén amb facilitat una argumentació matemàtica.
6. Aplica el raonament logicomatemàtic per a enfrontar-se a situacions quotidianes.
7. Fa dibuixos de qualitat i precisió artística.
8. Interpreta gràfics i diagrames amb facilitat.
9. Fa amb rapidesa i precisió projectes artístics o tecnològics.
10. Destaca en un esport o més.
11. Pot desarmar i tornar a armar objectes amb facilitat.
12. Imita de manera intel·ligent els gestos i modals d'altres persones.
13. Mostra facilitat per a apreciar i discriminar formes musicals.
14. Reprodueix melodies de manera molt precisa.
15. Adverteix quan la música està fora de to.
16. Organitza i dirigeix activitats grupals.
17. Mostra bona intuïció per a captar les necessitats dels altres.
18. Pren decisions i se'n responsabilitza.
19. Expressa i controla les seues emocions.
20. Té una alta autoestima i confiança en si mateix/a.
21. Té una visió realista dels seus punts forts i dèbils.
22. Mostra interès per investigar el medi físic i natural que l'envolta.
23. Estableix amb precisió les relacions entre diferents fenòmens de la naturalesa.
24. Aplica el pensament científicotècnic per a extraure conclusions.
25. Aporta una gran quantitat d'idees o solucions inusuals en la classe.
26. Mostra un sentit de l'humor subtil.
27. Expressa idees fruit d'una gran imaginació.
28. Gestiona i controla les seues pròpies capacitats i coneixements.
29. Sorprén per la quantitat d'informació i temes que coneix.
30. Coneix i usa diferents recursos i fonts d'informació.



Àmbit	Ítems
Lingüístic	1-3
Logicomatemàtic	4-6
Visuoespacial i artístic	7-9
Corporal cinestèsic	10-12
Musical	13-15
Científicotecnològic i naturalista	16-18
Social	19-21
Personal	22-24
Creativitat	25-27
Capacitat d'aprenentatge	28-30

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

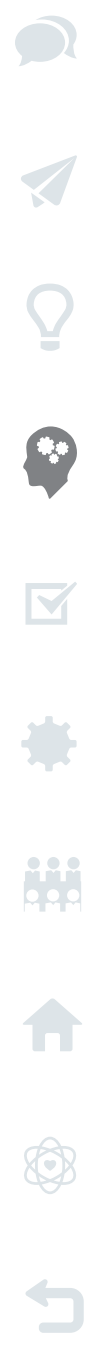
Amb la finalitat de facilitar la detecció del professorat, en la taula següent es recullen qüestions relatives a algun dels àmbits de detecció.

Qüestions que cal tindre en compte en l'alumne o alumna				
Àmbits	Utilitza preferentment	Li agrada	És competent	Aprén
Lingüístic	Paraules	Llegir, escriure, narrar històries, jocs de paraules.	En la memorització de noms, dades, llocs...	Llegint, escoltant històries, escrivint, debatent... En debats, jocs de paraules, narracions, contes, lectura oral, escriptura, etc.
Logicomatemàtic	Raonaments	Resoldre problemes, treballar amb nombres, fer experiments, plantejar problemes.	En l'ús de les matemàtiques, del raonament, de la lògica...	Classificant i treballant amb models i relacions abstractes. Amb problemes d'enginy, càlculs mentals, jocs de nombres, etc.
Visuoespacial i artístic	Imatges	Dibuixar, dissenyar, construir, gargotejar, imaginar i crear coses, veure fotos i pel·lícules, jugar amb les màquines.	En tasques com fer trencaclosques, imaginar coses, preveure els canvis, llegir mapes i diagrames, l'art i l'artesanaria.	Visualitzant, imaginant, treballant amb colors i imatges... Mitjançant activitats artístiques, jocs d'imaginació, visitant museus, visualitzacions, etc.
Corporal cinestèsic	Sensacions somàtiques	Ballar, córrer, moure's, tocar i utilitzar el llenguatge no verbal.	En les activitats esportives, la dansa i l'art dramàtic.	Tocant, movent-se i actuant, participant en esdeveniments artístics o esportius... En el teatre, la dansa, l'esport, activitats tàctils, exercicis de relaxació, etc.

COM DETECTEM I IDENTIFIQUEM L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS?

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Qüestions que cal tindre en compte en l'alumne o alumna				
Àmbits	Utilitza preferentment	Li agrada	És competent	Aprén
Musical	Ritmes i melodies	Cantar, taral·lejar, escoltar música, tocar un instrument.	En la identificació de sons, el record de melodies, el seguiment del ritme o el manteniment del tempo...	Utilitzant un ritme, una melodia o una música, cantant, tocant instruments... Assistint a concerts bé com a oient o com a participant.
Científico- tecnològic i naturalista	Experiències	Observar la naturalesa, les plantes, els animals, els minerals i els fenòmens naturals. Col·leccionar objectes de la naturalesa.	En el contacte directe amb la naturalesa, la identificació de les característiques dels objectes de la naturalesa...	Experimentant amb la ciència, utilitzant instruments, observant la naturalesa... En museus de ciència, parcs naturals, excursions, conferències, experiments, anàlisis d'investigacions, observacions, etc.
Social	Empatia	Tindre molts amics i amigues, parlar amb la gent, pertànyer a un grup.	En la comprensió de la gent i en tasques com dirigir, organitzar, comunicar, intervindre en conflictes...	Establint relacions, cooperant, preguntant... En esdeveniments comunitaris del seu entorn pròxim, participant o liderant...
Personal	Reflexió	Treballar a soles. Seguir els seus propis interessos i establir les seues metes. Estar tranquil, meditar, somiar.	En l'autoconeixement i accions com ara viure el seu món interior, seguir la seua intuïció, els seus interessos i metes, ser original en relació amb els altres...	Treballant a soles, al seu propi ritme, en projectes individuals, en el seu espai propi. Per mitjà d'instrucció individualitzada, aprenentatge metacognitiu o activitats d'autoreflexió...



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Una vegada feta la detecció a través de l'observació i l'ompliment de les escales proposades, per part de l'equip docent, s'obté una primera informació sobre l'alumnat. Aquesta informació permet una millor resposta educativa per a tot l'alumnat en general, així com una informació més detallada o un coneixement més complet d'aquell que presenta altes puntuacions en algun o alguns dels àmbits establits.

4.3. Avaluació psicopedagògica: identificació i valoració de necessitats educatives

Convé recordar que l'avaluació psicopedagògica és un procés d'anàlisi d'informació que s'inicia amb la detecció, es continua amb la identificació i valoració i es conclou amb un informe en el qual s'estableixen les necessitats i les respostes educatives; aquesta avaluació es recull en una proposta de pla d'actuació, que oriente el model d'intervenció.

4.3.1. Identificació

Si seguim amb el procés de l'avaluació psicopedagògica, una vegada feta la detecció, es necessita una concreció en aquells indicadors detectats corresponents a diferents àmbits del coneixement i del desenvolupament personal, físic o social de l'alumnat. En el cas de l'alumnat amb possibles altes capacitats cal no només ampliar aquests indicadors, sinó també introduir nous àmbits com ara la creativitat i la capacitat d'aprenentatge. D'aquesta manera, podrem determinar amb més detall en quins àmbits manifesta una capacitat superior a la de la resta dels seus iguals.

Aquests indicadors estan lligats a les destreses i habilitats pròpies dels àmbits i representen un grau de domini superior en aquests. Proposem a continuació alguns indicadors que estimem que poden contribuir a la identificació i l'avaluació psicopedagògica i, en conseqüència a la valoració posterior concretada en un pla d'actuació.

Aquests indicadors poden ser utilitzats per l'orientador o orientadora en el seu procés d'identificació de l'alumnat amb altes capacitats, bé per mitjà d'un de full d'observació o a través d'un qüestionari al professorat o a la família. En l'annex V es recull un model per a la identificació.

Igual que en la fase de detecció, aquests indicadors que proposem a continuació són subjectius i de caràcter qualitatiu, i tenen la finalitat de contribuir a una millor identificació de l'alumnat amb altes capacitats; és per això que es proposen en termes de SÍ/NO. No obstant això, i amb la finalitat de facilitar el procés d'identificació, es proposa que per a una identificació positiva en els diferents àmbits s'estime un valor igual o superior al 75 % d'ítems afirmatius. Convé recordar que estem encara en una fase prèvia del procés i que, per tant, aquest criteri és completament orientatiu i el seu ús queda a criteri de l'orientador o orientadora.

COM DETECTEM I IDENTIFIQUEM L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS?

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Àmbit lingüístic

Expressa les seues idees de manera clara i precisa.	Es comunica de manera diferent i adequada en cada situació: adults, companys o companyes.
Comprén idees complexes amb facilitat.	Escriu millor que la mitjana de la classe en diferents estils.
Recorda amb facilitat informació verbal, com ara textos escrits, narracions, etc.	Gaudeix de la lectura.
Posseeix vocabulari per a l'edat que té.	Gaudeix de la conversa.
Usa paraules descriptives per a donar emoció al que vol comunicar.	Coneix i usa les paraules relacionant-les adequadament amb el seu significat.
Troba maneres diferents d'expressar idees perquè els seus iguals l'entenguen.	Manté l'atenció del grup quan parla.
Aprén amb facilitat altres idiomes.	Conta bé històries.



Àmbit logicomatemàtic

Efectua exercicis de càlcul mental amb rapidesa i precisió.	Comprén amb facilitat una argumentació matemàtica.
Utilitza els elements i raonaments matemàtics per a enfrontar-se a situacions quotidianes.	Calcula mentalment els problemes aritmètics.
Troba interessant els jocs matemàtics (Sec.: per ordinador).	Sol percebre i discriminar relacions i extraure'n les regles.
Gaudeix de les classes de matemàtiques.	Utilitza amb precisió conceptes de quantitat, temps, causa i efecte (Sec.: usa amb precisió habilitats matemàtiques d'estimació, càlcul d'algorismes, interpretació d'estadístiques i representacions gràfiques).
Pensa en un nivell més abstracte o en un nivell superior (Sec.: té un bon sentit de causa-efecte).	Destaca fent trencaclosques complexos (Sec.: resol problemes aritmètics, geomètrics, etc. utilitzant les noves tecnologies).
A partir de la solució és capaç d'inventar problemes.	Utilitza bé la lògica i el raonament de manera quotidiana.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Àmbit visuoespacial i artístic

Realitza dibuixos de qualitat i precisió artística.	
Realitza amb rapidesa i precisió trencaclosques i puzles.	S'orienta fàcilment en el seu entorn.
S'interessa pels programes de disseny assistit per ordinador: còmics, construccions, jocs...	Destaca en activitats artístiques.
Llig i interpreta mapes, plànols, gràfics i diagrames amb facilitat.	Fa construccions tridimensionals interessants.
Té un sentit de l'espai excel·lent.	Mentre llig obté més informació de les imatges que dels textos.
Manifesta els seus dots artístics en diferents moments, llocs i amb diferents materials.	Mostra equilibri i ordre en els treballs.
Li resulta fàcil localitzar una nova adreça.	Combina colors, formes i textures en les seues produccions.
És reconegut pels altres pel seu talent artístic.	

Àmbit corporal cinestèsic

Sobreïx en activitats físiques i esportives.	Pot desarmar i tornar a armar aparells i objectes diversos amb facilitat.
Imita de manera intel·ligent els gestos i modals d'altres persones.	Demostra habilitat per al ball, arts marciais, gimnàstica esportiva, etc.
Utilitza el llenguatge no verbal funcional en les seues expressions.	Demostra habilitats interpretatives.
Du a terme amb gran precisió muntatges complexos.	Demostra harmonia, destresa i precisió en tasques físiques.
Recorda millor el que ha fet que el que ha dit.	Té un equilibri i una coordinació motriu excel·lents.
Mostra habilitat en les manualitats.	

COM DETECTEM I IDENTIFIQUEM L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS?

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Àmbit musical

Mostra facilitat per a apreciar i discriminar formes musicals.	Reprodueix melodies de manera molt precisa.
Adverteix quan la música està fora de to, la falta de ritme, etc.	Té aptituds per a modular la veu.
Mescla adequadament els sons, ritmes, etc., utilitzant les tecnologies.	Executa un instrument musical o canta en un cor o en un altre grup.
Li agrada improvisar sons musicals.	Gaudeix de les activitats musicals.
Respon de manera favorable quan se'l fa escoltar una peça musical.	Contínuament marca ritmes de percussió i taral·leja cançons.
És reconegut pels altres pel seu talent musical.	Utilitza amb precisió vocabulari i notacions musicals.

Àmbit científicotecnològic i naturalista²⁸

Mostra gran curiositat per explorar la realitat que l'envolta.	Identifica les relacions entre diferents fenòmens de la naturalesa.
Aplica el pensament científicotècnic per a extraure conclusions.	Identifica i reconeix el nom de les plantes, animals, minerals, etc.
Col·lecciona i classifica segons les propietats físiques i materials diferents objectes del món natural.	Demostra un gran interès pels temes relacionats amb la naturalesa.
Li agrada fer experiments.	Sap usar (o té interès a aprendre a usar) microscopis, telescopis, etc.
Gaudeix de les activitats en la naturalesa.	Domina una informació molt àmplia sobre temes científics.
Mostra entusiasme i interès pel món animal.	Té interès per utilitzar instruments científics.

²⁸ Relacionat amb l'experimentació, l'aplicació del coneixement o l'observació de la naturalesa.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Àmbit social

Organitza i dirigeix activitats grupals.	Mostra bona intuïció per a captar les necessitats dels altres.
Pren decisions i se'n responsabilitza.	Sap dialogar i negociar.
Treballa cooperativament.	Valora les idees dels altres.
Altres busquen la seua companyia.	Sembla que és líder natural.
Li agrada ensenyar de manera informal els altres.	Es relaciona amb persones d'edats diferents.
Bromeja i admet bromes en les seues relacions.	Té tacte en el tracte amb els altres.
No permet que la gent s'aprofite d'ell/a.	És eficaç com a mediador entre els seus iguals.
És una persona emprenedora.	

Àmbit personal

Expressa amb precisió i controla les seues emocions.	Té una alta autoestima i confiança en si mateix/a.
Té una visió realista de les seues capacitats i de les seues debilitats.	Treballa de manera autònoma i organitzada.
És sensible des del punt de vista emocional.	No sol deixar passar les oportunitats.
Té confiança plena en les seues habilitats per a aconseguir èxit.	El seu sentit de l'humor l'ajuda a resoldre els seus problemes.
Li agrada enfrontar-se als problemes i solucionar-los com més prompte millor.	És independent.
Quan està en desacord amb un grup de persones, encara que no compartisquen la seua opinió, la continua defenent.	Té un <i>hobby</i> molt definit.
És capaç d'aprendre dels seus fracassos o èxits en la vida.	Sap relacionar el que sent amb el que pensa, el que diu i el que fa.
És capaç d'assumir decisions importants.	Li interessen més les preguntes que les solucions a les preguntes.
Compleix els seus compromisos i les seues promeses.	La seua honradesa i sinceritat proporciona confiança en els altres.
Està disposat a aprofitar les seues oportunitats.	És capaç de calcular i assumir riscos.
Manté la seua motivació en una tasca prolongada.	Té actitud positiva davant dels canvis.

COM DETECTEM I IDENTIFIQUEM L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS?

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Creativitat

Aporta una gran quantitat d'idees i solucions inusuals i intel·ligents davant de temes i de problemes plantejats a classe.	Mostra un sentit de l'humor subtil.
Expressa idees fruit d'una gran imaginació.	És capaç d'aportar una gran quantitat d'idees i solucions inusuals i intel·ligents davant de temes i de problemes plantejats a classe.
Reflecteix en els seus dibuixos i expressions plàstiques una originalitat fora del que és comú.	Mostra preferència per les activitats en què s'investiga, experimenta i descobreix la informació.
Demostra una gran curiositat per conèixer coses noves i aporta sovint interrogants del tipus següent: per què no fem ara...?, tinc una idea, etc.	Se muestra cómodo o cómoda en actividades de Es mostra còmode o còmoda en activitats de classe lliures o poc estructurades en què la poca iniciativa de l'alumnat determina el pla que cal seguir.
Durant les explicacions de classe té facilitat per a suggerir exemples que normalment no se'ls ocorre a la majoria dels companys i companyes.	Pot mantindre opinions inesperades i defensar punts de vista no convencionals.

Capacitat d'aprenentatge

Gestiona i controla les seues pròpies capacitats i coneixements.	Domina una gran quantitat d'informació referida a temes molt variats. Sorpren per la quantitat de temes que coneix.
Coneix i usa diferents recursos i fonts d'informació.	Entén amb facilitat i relaciona sense esforç aparent la major part de les qüestions explicades a classe.
Fa l'efecte no només de comprendre, sinó fins i tot d'anar per davant de les explicacions del professor/a.	Demostra una alta capacitat de concentració en aquells temes o activitats que li interessin.
Desenvolupa els seus treballs amb independència i sense a penes sol·licitar ajuda del professor/a.	És capaç de portar a la pràctica els coneixements adquirits a classe quan es donen les circumstàncies idònies per a fer-ho.
És capaç d'abordar temes que per a la majoria dels seus companys/as resulten encara inassequibles.	Fa l'efecte que desconnecta i s'avorreix quan el professor/a repeteix idees o exemples durant les explicacions.
Determina i capta quina informació o recursos seran necessaris per a fer una determinada tasca.	

4.3.2. Instruments per a l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat amb altes capacitats

En l'última part del procés de l'avaluació psicopedagògica, a partir de la informació obtinguda en la detecció i en la identificació, es podran determinar les necessitats específiques de suport educatiu de l'alumnat susceptible de ser considerat amb altes capacitats. Per a fer-ho, cal disposar d'instruments que faciliten aquesta tasca, que és pròpia de personal especialitzat.

Aquesta tasca l'ha d'abordar el professorat d'Orientació Educativa, que és qui hi ha d'intervindre, ja que per a dur-la a terme de manera adequada ha d'avaluar aspectes que són de la seua competència, com ara aptituds generals i específiques, estils cognitius, personalitat, autoconcepte, etc. L'orientador o orientadora haurà d'explicar també amb la col·laboració del professorat i de la família per a obtenir la informació necessària que li permeta fer l'avaluació psicopedagògica amb més precisió.



Així doncs, en l'avaluació psicopedagògica, s'haurien de considerar aspectes com els que s'indiquen a continuació:

- Aptituds generals i específiques.
- Personalitat i adaptació.
- Interessos i motivació.
- Estils cognitius.
- Autoconcepte.
- Característiques comportamentals.
- Competència curricular.
- Avaluació del context escolar, familiar i social.

A continuació indiquem alguns instruments que per les seues característiques podrien aplicar-se en els aspectes assenyalats anteriorment. Serà criteri de l'orientador o orientadora la utilització d'uns o altres en el procés.

COM DETECTEM I IDENTIFIQUEM L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS?

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Aptituds generals i específiques

	Instrument	Descripció
Intelligència general	Escales Wechsler WPPSI, WISC WAIS.	Capacitat intel·lectual. Escala verbal, manipulativa i total. Edats: de 3 a 6 anys. de 5 a 16 anys. 15 adults.
	ESCALA LEITER R.	Capacitat intel·lectual global. Bateria de visualització i Raonament (VR). Bateria: atenció i memòria. Escala social emocional. Edat: 3 a 12 anys.
	RAVEN Matrius progressives.	Intelligència general. Factor "g". Edat: 6 anys-edat adulta.
	TONI 2.	Intelligència no verbal. Edat: 5 anys edat adulta.
Creativitat	TCI Test de Creativitat Infantil.	Avalua les potencialitats creatives en l'alumnat d'Educació Primària per mitjà d'una prova figurativa. Aplicació: individual i col·lectiva. Edat: de 6 a 12 anys (de 1r a 6é d'Educació Primària).
	PIC (N i J) Prova d'imaginació creativa per a xiquets i joves (Artola i altres).	Avalua la imaginació i el pensament divergent. Informa sobre diverses facetes de la creativitat (fluïdesa, flexibilitat, originalitat, elaboració, títol i detalls especials) tant en el vessant gràfic com en el vessant narratiu o verbal. S'obtenen puntuacions de: creativitat gràfica, creativitat narrativa i puntuació total de creativitat. Edat: de 8 a 12 anys i de 12 a 18 anys.
	CREA. Intelligència creativa (F. J. Corbalán, F. Martínez, D. Donolo).	Aplicació individual o col·lectiva. Apreciació de la intel·ligència creativa a través d'una avaluació cognitiva de la creativitat individual, a partir de material gràfic. Edat: xiquets, xiquetes, adolescents i adults.
	Adaptació del test Torrence. Generalitat Valenciana (2002) (Annex III) ²⁹ .	Aplicació col·lectiva. Valora: flexibilitat, fluïdesa, originalitat i elaboració com a components bàsics de la creativitat. Edat: de 6 a 16 anys.



²⁹ Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M. D. i Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. València: Conselleria de Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Aptituds generals i específiques		
	Instrument	Descripció
Àmbit social	EMA: Escales Magallanes d'adaptació (E. M. García i A. Magaz).	Aplicació individual o col·lectiva. Valora de manera quantitativa els nivells d'adaptació de la persona en diferents contextos socials. Edat: de 12 a 18 anys.
Àmbit personal	Test breu d'intel·ligència intrapersonal de Chavarría.	Valora alguna de les característiques principals d'aquesta intel·ligència, com són l'empatia i l'autoconeixement. Edat: E. Secundària i Batxillerat.
	Competències emocionals Qüestionari d'intel·ligència emocional 2 (annex IX).	Qüestionari individual per a alumnat d'ESO, amb preguntes relacionades amb les competències emocionals proposades per Goleman.
Àmbit musical	Test de talent musical de Seashore.	Avalua diversos aspectes de l'aptitud musical: to, intensitat, ritme, apreciació del temps, timbre i memòria tonal. Edat: a partir de 9 o 10 anys.
Àmbit visuoespacial	Test d'aptitud mecànica de Stenquist.	Avalua la comprensió dels principis mecànics aplicats a una gran varietat de situacions. Les proves psicotècniques d'aptitud mecànica avaluen la capacitat per a manejar objectes i per a comprendre mecanismes.
	Test d'aptitud artística de Meyer.	Valora l'aptitud artística, a partir de l'anàlisi d'imatges que representen quadres famosos.
Àmbit logicomatemàtic	PMA	Avalua diferents aptituds —entre altres, aspectes matemàtics— i de manera concreta, la capacitat per a resoldre problemes lògics, comprendre i planejar. Edat: a partir de 9 anys.
	BAPAE	Avaluació de l'aptitud numèrica i alguns aspectes de l'aptitud perceptivovisual en escolars. Edat: 6-7 anys.
	DAT 5	Avaluació del raonament matemàtic. Edat: de 1r a 4t curs d'ESO i cicles formatius de grau mitjà; nivell 2: de 1r i 2n Batxillerat, cicles formatius de grau superior; possible aplicació a adults.

COM DETECTEM I IDENTIFIQUEM L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS?

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Aptituds generals i específiques		
	Instrument	Descripció
Àmbit lingüístic	AMPE F	Avalua diferents aptituds mentals —entre altres, la capacitat per a comprendre idees expressades en paraules—, per a la qual cosa, es fan activitats per a captar problemes per mitjà de la paraula escrita o parlada. Edat: a partir de 10 anys. Període òptim 16-17 anys.
	DAT 5	Avaluació del raonament verbal. Edat: de 1r a 4t curs d'ESO i cicles formatius de grau mitjà; nivell 2: de 1r i 2n Batxillerat, cicles formatius de grau superior, possible aplicació a adults.
Àmbit psicomotor	Test IMIT	Valora alguna de les característiques principals d'aquesta intel·ligència, com són l'empatia i l'autoconeixement. Edat: E. Secundària i Batxillerat.
Àmbit científicotecnològic i naturalista	Test IMIT	Valora coneixements i interessos sobre fenòmens concrets de la naturalesa, dels animals i de les plantes. Edat: E. Secundària i Batxillerat.

Personalitat i adaptació	
Instrument	Descripció
EMA: Escales Magallanes d'adaptació (E. M. García i A. Magaz).	Aplicació individual o col·lectiva. Valora de manera quantitativa els nivells d'adaptació de la persona en diferents contextos socials. Edat: de 12 a 18 anys.
Qüestionari de personalitat per a xiquets ESPQ.	Avalua 14 factors primaris de personalitat i tres factors de segon ordre. Edat: de 6 a 8 anys.
Inventari CPI.	Valora les característiques de personalitat que tenen una aplicabilitat àmplia i penetrant en el comportament de l'alumnat amb altes capacitats. Edat: de 13 anys a adults.
Bateria de socialització BAS 1,2 i 3.	Avalua la socialització dels xiquets i adolescents en ambients escolars i extraescolars. Edat: de 6 a 19 anys.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Interessos i motivació

Instrument	Descripció
IPP-R: Interessos i preferències professionals - revisat (M. V. de la Cruz López).	Aplicació individual o col·lectiva. Edat: a partir de 13 anys, per a adolescents i adults. Valora els interessos dels subjectes en 15 camps professionals diferents, tenint en compte els més representatius en cada un. Informa sobre el coneixement que tenen els subjectes sobre les professions i les seues tasques.

Estils cognitius

Instrument	Descripció
Perfil d'estils cognitius de Kolb.	Valora les diferències personals en dues dimensions fonamentals de l'aprenentatge: la percepció i el processament.

Autoconcepte

Instrument	Descripció
Test de Rosenberg.	Valoració d'autoconcepte i autoestima.
AF 5	Avalua diferents aspectes de l'autoconcepte en xiquets, adolescents i adults: social, acadèmicoprofessional, emocional, familiar i físic. Edat: a partir de 10 anys fins a adults.

Característiques comportamentals

Instrument	Descripció
BASC	Avalua la conducta adaptativa i inadaptativa de xiquets, xiquetes i adolescents en el camp escolar i clínic. Edat: de 3 a 18 anys.

Nivell competència curricular

Instrument	Descripció
Decrets currículum. Document pont (vegeu la bibliografia web).	Indicadors d'assoliment que recull el document pont per a cada àrea i per a cada nivell educatiu. Enllaç document pont.

COM DETECTEM I IDENTIFIQUEM L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS?

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**



Àmbit escolar: avaluació context escolar

Instrument	Descripció
Guia per a l'avaluació del context escolar (annex X).	Anàlisi de la idoneïtat dels diferents elements de la programació de l'aula en relació amb l'alumne o alumna amb altes capacitats. Edat: de 3 a 16 anys.

Àmbit familiar: avaluació context familiar

Instrument	Descripció
Guia per a l'avaluació del context sociofamiliar (annex XI).	Percepció de la família sobre les característiques i necessitats del seu fill o filla. Edat: de 3 a 16 anys.

Àmbit social: avaluació context pròxim

Instrument	Descripció
Anàlisi de recursos pròxims al domicili.	Activitats d'oci i temps lliure. Recursos de l'entorn per a satisfer les necessitats del seu fill o filla.

4.3.3. Anàlisi de la informació i valoració de necessitats educatives

És important en l'àmbit educatiu poder identificar i valorar les necessitats educatives que l'alumne o alumna manifesta, i no el diagnòstic en si, en el context en què es troba i poder acomplir d'aquesta manera un dels fins del sistema educatiu, com és el del "desenvolupament ple de la personalitat i de les capacitats de l'alumnat".

En l'actualitat, la determinació o consideració d'un alumne o alumna amb altes capacitats, segons la consideració dels experts, no es pot basar en el valor obtingut d'un sol criteri durant l'avaluació psicopedagògica, que tot i que pot ser important i fins i tot rellevant, resulta insuficient per a la identificació de les seues necessitats educatives.

Així doncs, hem de considerar la valoració d'altres indicadors, igualment importants, com ara aptituds específiques, pensament divergent, creativitat, personalitat, adaptació al context

escolar, competències emocionals, actitud davant de la vida, etc., i no només tindre en compte una puntuació alta en els registres o escales establits en determinades proves estandarditzades.

En suma, l'anàlisi de la informació aportada en l'avaluació psicopedagògica ha de permetre conèixer tant el potencial de l'alumne o alumna com la interacció que té amb el seu context més pròxim (escolar i familiar), així com les barreres que puguen dificultar-ne el desenvolupament. D'aquesta manera, se li podrà dissenyar un pla d'actuació on es contemplen aquelles mesures educatives que, des d'una perspectiva inclusiva i integral, permeten la millor resposta educativa i aconseguisquen així desenvolupar al màxim les seues capacitats i la seua personalitat.

És important tindre en compte que l'anàlisi de necessitats, a diferència del diagnòstic, requereix valorar la idoneïtat de la proposta educativa del grup-classe en relació amb l'alumnat seguint el procés següent:

Informació de l'alumnat.

Comparació amb la proposta educativa que se li ofereix.

Identificació de barreres per al seu aprenentatge i participació.

Aplicació d'estratègies inclusives.

COM DETECTEM I IDENTIFIQUEM L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS?

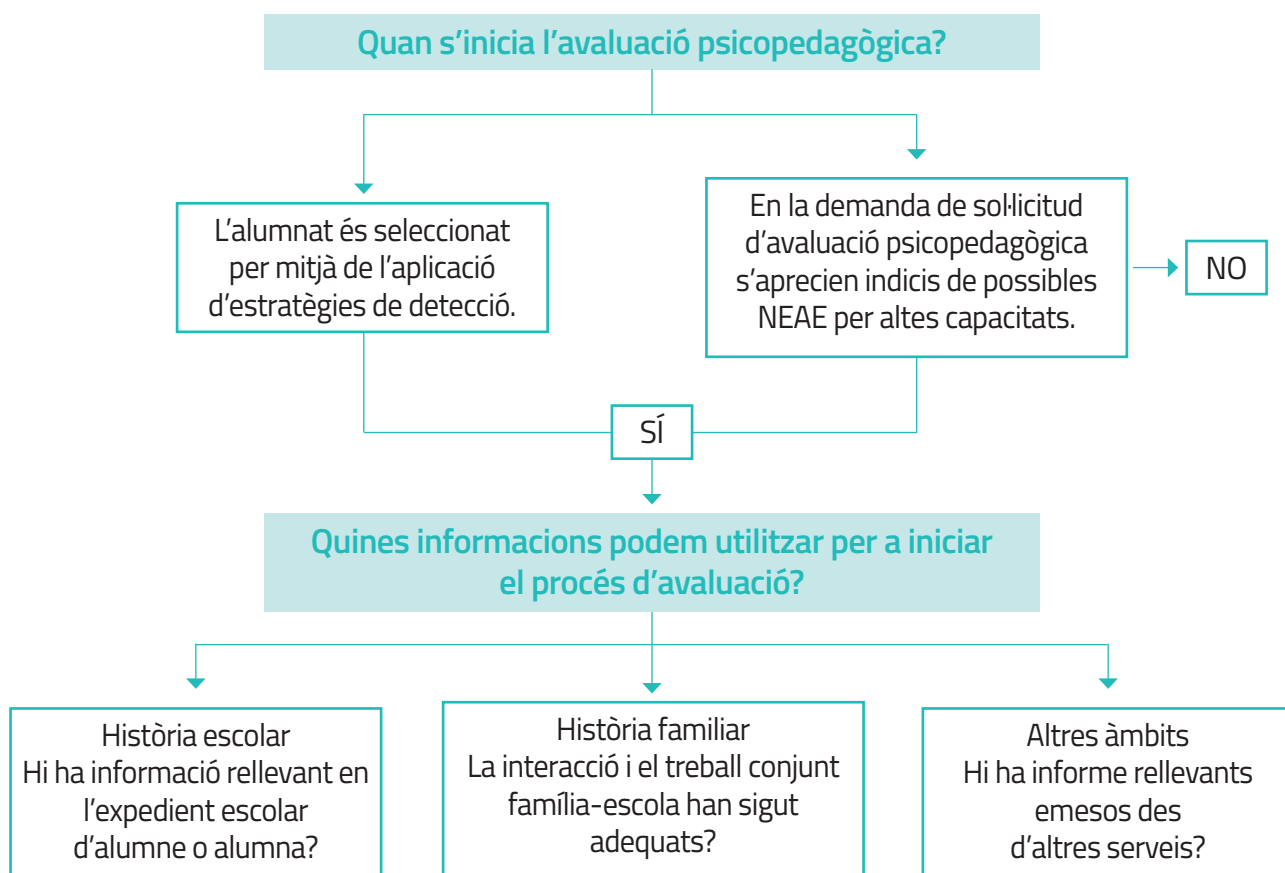
Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Alguns exemples del procés d'anàlisi del context escolar poden ser els següents:

Informació individual de l'alumnat	Idoneïtat proposta educativa	Possibles barreres
Nivell de competència curricular.	Anàlisi dels continguts de la programació del grup.	Els continguts no són adequats quan ja els domina o quan es disposa a aprendre'ls amb molt menys temps que la resta.
Manifesta un interès apassionat per conèixer temes concrets.	Identificació de temes d'interès en la programació.	El tema d'interès de l'alumne/a no apareix en la programació de l'aula.

En l'annex XII es presenta un document guia per a fer la valoració del context escolar

DIAGRAMA D'ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ DE L'AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

L'alumne o alumna rep algun tipus de suport en l'actualitat?

D'accés al currículum

Necessita adaptacions en els materials que utilitza, és a dir, materials amb nivell de dificultat superior?

Per a la participació

S'apliquen estratègies d'inclusió i mesures d'atenció a la diversitat a l'aula?

Per a l'aprenentatge

Rep algun tipus de suport dins o fora de l'aula per a fer activitats més avançades?

Hi ha altres informacions rellevants sobre l'alumne o alumna?

Se li atribueixen responsabilitats a l'aula i en el seu grup?

Quin n'és el grau de participació en les activitats col·lectives del centre?

Altres qüestions que cal dur a terme per a obtenir uns altres tipus d'informació rellevant.

Quin tipus d'instruments i tècniques podem utilitzar en el procés de valoració de necessitats?

Alumne o alumna

Protocols d'avaluació de competència curricular.
Escala d'observació a l'aula.
Material psicopedagògic.

Context escolar

Anàlisi de la idoneïtat de la programació i dels llibres de text que s'utilitzen en la classe.
Protocols d'observació a l'aula.
Reunió amb l'equip educatiu.

Context familiar

Entrevista familiar.

COM DETECTEM I IDENTIFIQUEM L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS?

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Es detecten barreres per a l'aprenentatge: quin tipus de condicions personals i d'interacció afavoreixen o dificulten el procés d'aprenentatge?

NO

SÍ

Quines característiques personals afavoreixen o dificulten l'aprenentatge?

Facilitadors

Alta implicació davant de tasques d'interés.

Barreres

És conscient de la seua diferència amb els altres i confon la seua diferència amb superioritat.

Respecte al grau de consecució de competències curriculars?

Facilitadors

Millora les seues competències treballant de manera autònoma.

Barreres

La seua competència curricular se situa molt per damunt del seu nivell educatiu en diverses àrees.

Respecte a la interacció en l'entorn escolar?

Facilitadors

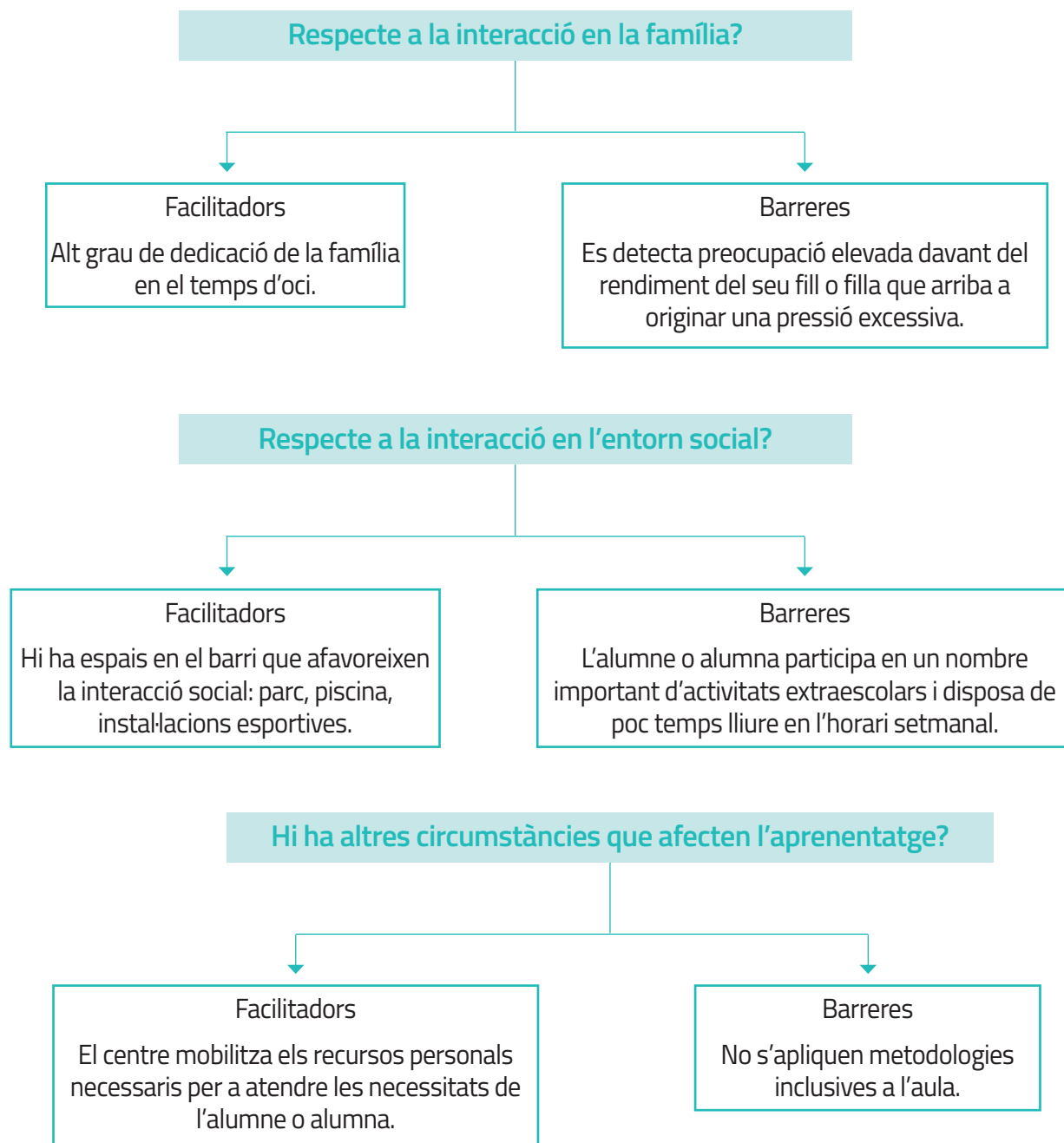
Participa de manera activa en les activitats col·lectives de la classe que estan relacionades amb els seus interessos.

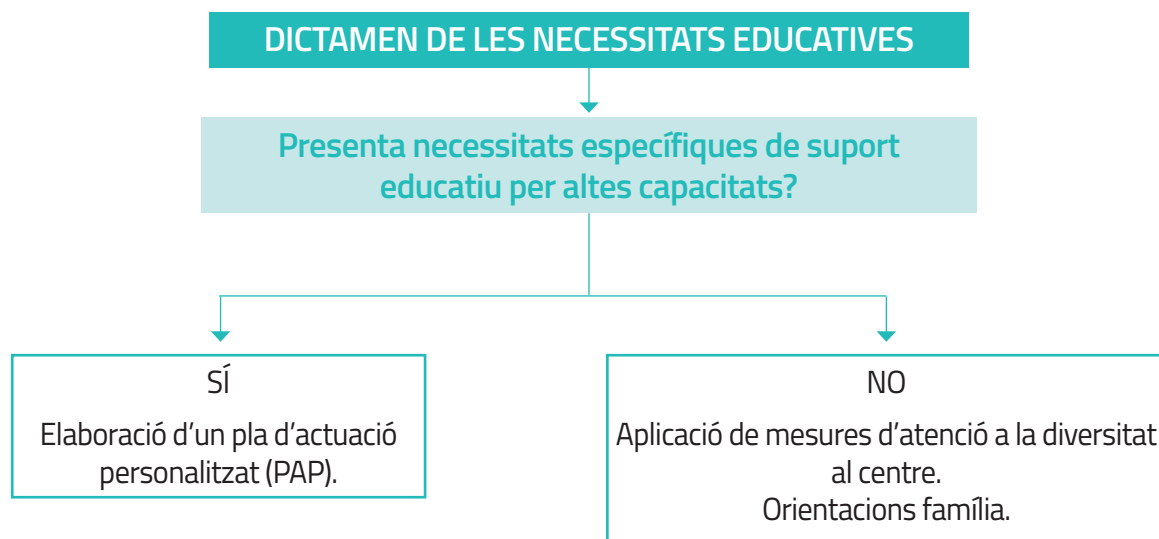
Barreres

Una part del grup-classe mostra una actitud de rebuig cap a l'alumne o alumna.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**





Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

PROPOSTA DE PLA D'ACTUACIÓ PERSONALITZAT

Mesures educatives i recursos personals, materials i organitzatius.	<p>Centre: ordinàries (aula ordinària).</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Elaboració d'una proposta d'activitats que permeti investigar i aprofundir davant de determinats continguts.▪ Adaptació de la complexitat de les tasques al seu nivell de competència curricular.▪ Organització en l'aula d'un racó d'enriquiment que incloga sobres d'investigació i sobres creatius. <hr/> <p>Centre: extraordinàries (dins i fora de l'aula).</p> <ul style="list-style-type: none">▪ No cal aplicar cap mesura extraordinària. <hr/> <p>Fora del centre: complementàries.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Participació en activitats extraescolars relacionades amb els seus interessos: robòtica, teatre, etc.
Nivell d'inclusió en l'aula.	<ul style="list-style-type: none">▪ Les seues necessitats poden ser ateses a l'aula ordinària.
Recursos personals.	<ul style="list-style-type: none">▪ Les seues necessitats requereixen suports que s'apliquen majoritàriament a l'aula ordinària.▪ Grups interactius.▪ Tutorització entre iguals.
Materials.	<ul style="list-style-type: none">▪ Webquestes relacionades amb els seus temes d'interès.

COM DETECTEM I IDENTIFIQUEM L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS?

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Actuacions en l'àmbit escolar.	<ul style="list-style-type: none">▪ Plataforma ClassDojo (per a millorar el comportament i augmentar la inclusió en el grup).
Actuacions en l'àmbit familiar.	<ul style="list-style-type: none">▪ Elaboració d'un contracte compromís família-tutor/a davant de tasques escolars d'enriquiment que es poden reforçar i supervisar a casa.
Actuacions en l'àmbit social.	<ul style="list-style-type: none">▪ Participació en activitats esportives fora de l'horari escolar.▪ Implicació en activitats d'ajuda o servei al barri: cura d'animals en la protectora, activitats d'acompanyament, conversa i lectura amb les persones majors de la residència pròxima, etc.
Temporalització i avaluació del PAP.	<ul style="list-style-type: none">▪ Les mesures d'inclusió formaran part de les programacions didàctiques i s'avaluaran periòdicament per part de tot el professorat implicat en el desenvolupament d'aquestes.▪ El tutor o tutora coordinarà l'avaluació del PAP.
Altres consideracions.	<ul style="list-style-type: none">▪ Convé programar activitats de sensibilització i acceptació de les diferències en les activitats de tutoria amb tot el grup en què s'escolaritza l'alumnat.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

4.3.4. L'informe psicopedagògic

L'informe psicopedagògic suposa la concreció del procés d'anàlisi realitzada en part pel professorat i la família en la fase de detecció i continuada per l'orientador o orientadora en la fase d'identificació i valoració.

Actualment a la Comunitat Valenciana el model d'informe psicopedagògic per a l'avaluació d'alumnat amb altes capacitats es troba recollit en l'Ordre de 15 de maig de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

El model d'informe s'ha d'utilitzar, segons la normativa actual del currículum, quan es propose la realització d'adaptacions curriculars d'ampliació o enriquiment curricular per a l'alumnat d'altres capacitats. També s'ha d'utilitzar en cas que es propose la flexibilització de l'escolarització de l'alumnat tant en Educació Primària com en Educació Secundària, segons l'article 7 del Reial decret 943/2003, així com en el cas d'anticipar un any l'escolarització en el primer curs d'Educació Primària segons es recull en l'Ordre de 14 de juliol de 1999.

Una vegada feta la proposta del pla d'actuació, la fase següent és la intervenció educativa que presentem en els capítols següents de la guia.

Abans d'establir una programació d'aula o un pla d'actuació amb l'alumnat d'AC, s'han de considerar algunes propostes fetes per Jacques Bert³⁰, i que resulten significatives en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Suposen orientacions generals en relació a l'actuació amb aquest alumnat i poden constituir una via per a facilitar el seu aprenentatge i la seua inclusió tant en el centre com en el seu grup de referència.

Conèixer-lo bé i respectar-ne la diferència en relació als altres:

- No penalitzar-lo quan vulga fer diverses coses alhora.
- Afavorir la seua creativitat en les activitats, tasques o projectes.
- Permetre-li l'ús de les noves tecnologies com a mitjà d'exploració del coneixement.
- Controlar la seua impulsivitat a l'aula, fer-li comprendre que els processos requereixen de passos successius "una cosa darrere de l'altra".
- Utilitzar l'humor.
- Fer-li veure que no s'està en una competició contínua amb els altres.
- Dir-li que no es tenen totes les capacitats, les habilitats o els coneixements de totes les matèries.
- Fer-li saber que es pot equivocar i que això no constitueix un fracàs.
- Aconsellar-li que accepte ajuda si s'ha equivocat.

³⁰ Bert, J. (2003). *L'échec scolaire chez les enfants dits surdoués* (autoedité).

Afavorir la seua socialització:

- Controlar la seua expressió oral, si té tendència a parlar sempre i en tot moment.
- Al contrari, si tendeix a inhibir-se, propiciar la seua participació.
- Propiciar l'acceptació de les regles del grup, bé per desinterés o per excés de protagonisme.
- Evitar crear un vincle exclusiu amb el professorat.
- Afavorir la seua participació en esports i activitats de grup, en cas d'aïllament.
- Donar a conèixer al grup les característiques d'aquest alumnat.
- Afavorir la seua participació com a mentor d'altres alumnes.

Potenciar la seua ànsia per aprendre:

- Estimular-lo en la cerca dels seus límits per aprendre.
- Aprofitar la seua capacitat de pensament per a processar i relacionar de manera diferent la informació.
- Permetre-li un marge d'acció més gran en les activitats i els projectes que se li proposen.
- Cal tindre en compte que un alumne o alumna amb altes capacitats generalment preguntarà el "perquè" de l'activitat, ja que busca el sentit al que ha d'aprendre.
- Proposar situacions que n'afavorisquen l'autonomia perquè se senta valorat i que aprèn tot el que vol aprendre.

Recordar-li les seues capacitats:

- No sempre ha de saber la resposta adequada i correcta.
- No té les mateixes competències i habilitats en totes les matèries i els coneixements.
- L'ansietat que puga mostrar pot fer que cometa errors, per la qual cosa ha de controlar la seua impulsivitat.

Evitar que la seua facilitat per a aprendre no el faça caure en l'avorriment:

- Que accepte que el seu ritme no és el mateix que el dels altres i que de vegades haurà d'esperar que els seus companys acaben.
- Utilitzar diverses estratègies en l'ensenyament i evitar tasques repetitives d'aprenentatge.
- Davant una demanda de tasques més gran per la seua banda, proposar-li alternatives.
- Exigir-li el seu compromís per a fer adequadament les tasques que se li proposen i evitar que les veja com un entrenament.

5 >>

Com és la intervenció educativa amb l'alumnat amb altes capacitats des d'una perspectiva d'educació inclusiva?





5.1. Consideracions generals.

5.2. Mesures al centre: estratègies d'enriquiment curricular.

5.3. Mesures a l'aula: disseny universal per a l'aprenentatge (DUA).

5.4. Mesures individuals: adaptacions curriculars.

5.5. Orientació al llarg de la vida.



5.1.

Consideracions generals

L'objectiu de les escoles inclusives és garantir que tot l'alumnat siga acceptat en condicions d'igualtat i reconegut pel que pot aportar a la comunitat educativa (Stainback, 1999). També per a l'alumnat més capaç hi pot haver barreres per a l'aprenentatge i la participació en els centres escolars. Quan les estructures organitzatives i les propostes curriculars són rígides i amb escasses possibilitats d'adaptació davant de les necessitats específiques de l'alumnat, aquestes barreres poden arribar a convertir-se en obstacles poderosos que els impedeixen aprendre al ritme de les seues possibilitats.

Els centres escolars poden arribar a convertir-se en autèntiques comunitats inclusives quan aconseguen vèncer aquests obstacles.

Els autors de l'*Index for Inclusion*³¹, Tony Booth i Mel Ainscow plantegen la inclusió educativa com el procés d'anàlisi sistemàtica de les cultures, les polítiques i les pràctiques escolars per a tractar d'eliminar o minimitzar, a través d'iniciatives sostingudes de millora i innovació escolar, les barreres de diferent tipus que limiten la presència, l'aprenentatge i la participació d'alumnes en la vida escolar dels centres on són escolaritzats, amb particular atenció a aquells més vulnerables. Aquesta definició fa referència a tres variables rellevants per a la vida escolar de qualsevol estudiant: la presència, la participació i el rendiment.

Aquests autors indiquen que la presència es refereix a on són escolaritzats els alumnes ja que, sense ser el tret definitori, els llocs són importants, atés que sembla difícil que l'alumnat aprenga a reconèixer i valorar la diversitat humana en la distància.

També que per aprenentatge s'ha d'entendre que el centre es preocupa per adoptar les mesures necessàries per a tot l'alumnat, inclòs aquell més vulnerable a l'exclusió (ja hem vist en capítols anteriors els perfils que podem observar en l'alumnat amb AC). Per tant, l'acció educativa no es conforma amb el que és bàsic ni desatén àmbits d'ensenyament i aprenentatge.

Finalment, pel que fa a la participació, aquesta es concreta en el deure de reconèixer i apreciar la identitat de cada alumne o alumna i la preocupació pel seu benestar personal (autoestima) i social (relacions d'amistat i companyonia) i, per tant, per l'absència de situacions de maltractament, marginació o aïllament social.

Veiem doncs que això implica un procés transversal, que s'estén en el temps, relatiu a la tasca de planificar, implementar i sostindre processos d'innovació i millora escolar vinculats a l'objectiu de reestructurar les cultures, les polítiques i les pràctiques escolars, de manera que progressivament s'eliminen o minimitzen les barreres existents i, per això, responguen amb més equitat a la diversitat de l'alumnat.

³¹ Booth, T. i Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos* (adaptació de la 3a edició de la versió revisada de l'*Index for Inclusion*). OEI / FUHEM.



En suma, l'escola inclusiva suposa:

- Disposar d'un projecte educatiu que abaste les cultures, les polítiques i les pràctiques del centre educatiu amb la finalitat d'atendre la diversitat de tot l'alumnat.
- Construir una comunitat escolar acollidora, col·laboradora i estimulante en què cada persona siga valorada en totes les seues capacitats com a fonament primordial per a l'èxit escolar.
- Comprometre's en la superació de les barreres per a l'accés, la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat i posar tots els esforços a superar les limitacions del centre a l'hora d'atendre la diversitat.
- Potenciar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat, especialment dels qui es troben en situació de vulnerabilitat i, per tant, en risc de ser exclosos.
- Disposar de plans de millora tant per a la institució escolar com per al personal docent i l'alumnat que permeten avançar en aquesta línia d'inclusió.
- Acollir tot l'alumnat a l'escola i tractar de respondre-hi a les seues necessitats socioeducatives amb els suports necessaris.
- Valorar la diversitat en l'alumnat no com un problema sinó com una riquesa per a refermar l'aprenentatge de totes les persones.
- Establir el reforç mutu entre els centres escolars i les seues comunitats.
- Considerar que el projecte s'emmarca en la construcció global d'una societat inclusiva.
- Organitzar i rebre els suports dins de l'aula per a respondre a les necessitats individuals de tots i cada u.

“

La inclusió educativa és un dels principis fonamentals de l'escola per a tots i totes i s'entén com un procés de cerca permanent d'estratègies cada vegada més adequades i eficaces, amb les quals identificar i minimitzar les barreres per a la participació i l'aprenentatge en situacions d'ensenyament i aprenentatge ordinàries, i maximitzar els recursos que donen suport als dos processos.

”

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Podem, doncs, establir que l'educació inclusiva suposa una actitud i un compromís amb la tasca de contribuir a una educació de qualitat per a tot l'alumnat. Té a veure amb tot l'alumnat; se centra en la presència, la participació real i l'assoliment en termes de resultats valorats; implica combatre qualsevol forma d'exclusió; i es considera un procés que mai es dona per acabat.

Un enfocament transformador de l'escola des d'una òptica inclusiva comporta una sèrie d'implicacions que se centren en:

- a. Creació de cultures inclusives.
- b. Elaboració de polítiques inclusives.
- c. Desenvolupament de pràctiques inclusives.

A partir de la proposta de la *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos (Index for Inclusion)* en presentem un extracte en el qual es valoren barreres per a l'aprenentatge de tot l'alumnat i que són especialment útils per a l'alumnat amb altes capacitats:

AVALUACIÓ DE LES CULTURES	AVALUACIÓ DE POLÍTIQUES INCLUSIVES	AVALUACIÓ DE PRÀCTIQUES INCLUSIVES
<ul style="list-style-type: none">▪ Ajuda entre estudiants.▪ Col·laboració entre el professorat.▪ Respecte entre membres de la comunitat educativa.▪ Col·laboració entre família i professorat.▪ Ajuda per part d'altres institucions de la comunitat.	<ul style="list-style-type: none">▪ Accessibilitat del centre a l'alumnat.▪ Grups d'aprenentatge adaptats per a tot l'alumnat.	<ul style="list-style-type: none">▪ Unitats didàctiques: adaptació a la diversitat, accessibilitat, millora la comprensió de la diversitat...▪ Avaluació motivadora.▪ Professorat: reforç de l'aprenentatge, aprenentatge col·laboratiu amb l'alumnat, donar oportunitat a la participació...▪ Tasques a casa: fomenten l'aprenentatge...▪ Disciplina: basada en el respecte mutu.

COM ÉS LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA AMB L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS DES D'UNA PERSPECTIVA D'EDUCACIÓ INCLUSIVA?

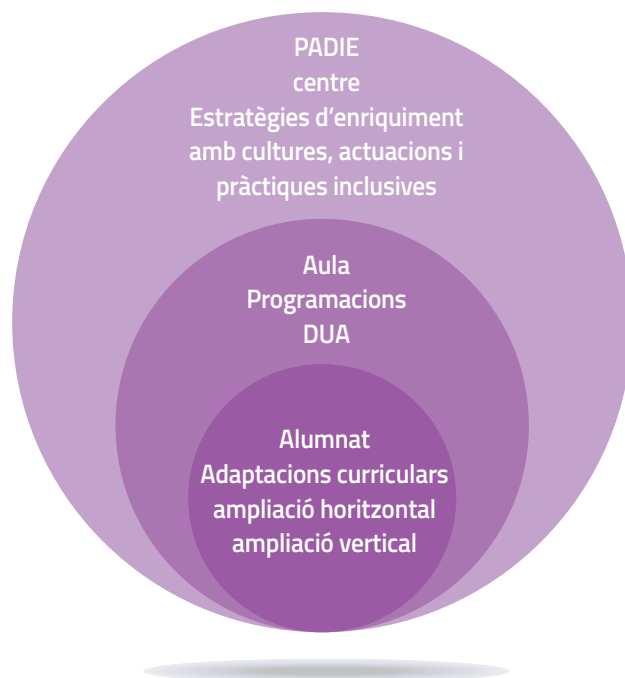
Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Alguns exemples de barreres que poden detectar-se amb l'aplicació de l'*Index for Inclusion* poden ser els següents:

BARRERES INCLUSIÓ	FACILITADORS INCLUSIÓ
La inclusió es dirigeix exclusivament a alumnat amb NEE.	La inclusió es dirigeix a tot l'alumnat.
Les diferències es consideren un risc per a l'aprenentatge.	Les diferències són un factor que enriqueix l'aprenentatge.
Les diferències es consideren un risc per a l'aprenentatge.	Es comparteixen altes expectatives per a tot l'alumnat.
Cultura de treball individualitzat i escassa col·laboració entre professorat.	Cultura de col·laboració entre tots els membres de l'escola.

El procés d'anàlisi citat ha de concloure amb el disseny i implementació de mesures educatives, tal com s'assenyala en el quadre; tant en l'àmbit del centre com en el d'aula per a arribar a aquelles que ha de rebre un alumne o alumna i que donen resposta a la seua diversitat.

Després d'identificar les principals barreres per a l'aprenentatge d'aquest alumnat convé introduir mesures en el pla d'atenció a la diversitat i inclusió educativa (PADIE) del centre que resulten beneficioses per a atendre la diversitat en general i l'alumnat amb altes capacitats en particular.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Mesures al centre		
Generar cultures d'inclusió en el centre.	Activitats de sensibilització.	<ul style="list-style-type: none">▪ Exposició de fotografies.▪ Cinefòrum.▪ Eslògans.▪ Experiències d'altres centres.
	Dissenyar estructures de participació i col·laboració entre famílies i professorat.	<ul style="list-style-type: none">▪ Donar informació sobre l'AMPA i les seues activitats.▪ Potenciar l'existència de les famílies al centre: pare/mare-delegat, comissions per a fer activitats que afavorisquen l'atenció a la diversitat.
Posar en marxa actuacions inclusives.	Generar espais d'aprenentatge accessible a tot l'alumnat.	<ul style="list-style-type: none">▪ Dissenyar espais d'ampliació reals o virtuals al centre.▪ Eslògans: frases que facen visible la diversitat al centre.
	Adaptació del PAT per a afavorir la inclusió.	<ul style="list-style-type: none">▪ Tutories individuals.▪ Tutories afectives.▪ Tutorització entre iguals.▪ Cohesió grupal.▪ Resolució de conflictes.▪ Estratègies per a aprendre.
	Estructures organitzatives inclusives.	<ul style="list-style-type: none">▪ Suport dins de l'aula.▪ Agrupacions flexibles/desdoblaments.▪ Organitzar grups d'investigació relacionats amb interessos de l'alumnat.
	Rastreig de continguts.	<ul style="list-style-type: none">▪ Prioritzar competències.▪ Determinar continguts nuclears, secundaris i d'ampliació.▪ Introduir continguts per a atendre les necessitats.
Desenvolupar pràctiques d'ensenyament inclusiu.	Aplicar estratègies d'ensenyament multinivell.	<ul style="list-style-type: none">▪ Activitats àmplies per a treballar continguts diversos.▪ Activitats diverses per a treballar un mateix contingut.▪ Treball cooperatiu.▪ Grups interactius.
	Mobilitzar recursos per a atendre la diversitat.	<ul style="list-style-type: none">▪ Docència compartida.▪ Alumnat tutor.▪ Famílies col·laboradores en temes concrets.

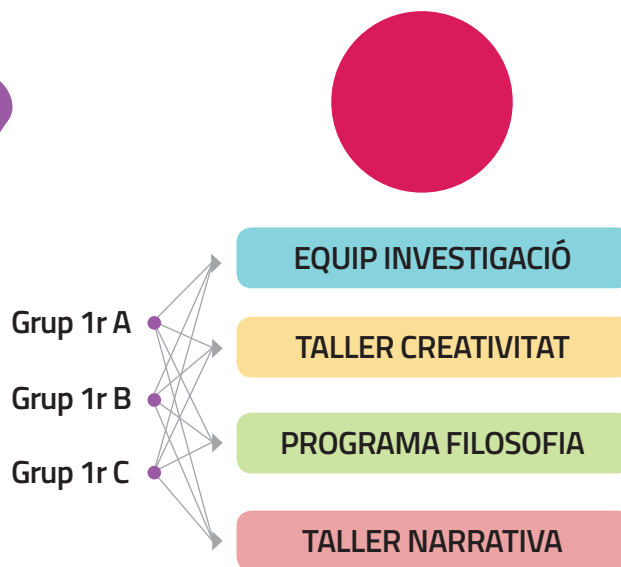
Una estructura organitzativa flexible permet atendre la diversitat i és molt útil per a donar resposta a les necessitats específiques de l'alumnat amb **altes capacitats**.

5.2. Mesures al centre: estratègies d'enriquiment curricular

Àmpliament definit, l'enriquiment és una estratègia d'atenció a l'alumnat amb altes capacitats que inclou qualsevol activitat dins o fora del currículum ordinari que subministre una experiència més rica i variada per mitjà de l'accés a continguts diferents dels del currículum escolar. Un ampli rang d'activitats educatives, com ara projectes d'investigació independent, creacions artístiques, i experiències culturals, s'etiqueten com a tals.

Sovint l'enriquiment es considera sinònim d'ensenyament individualitzat entès en un sentit ampli, és a dir, la programació es fa d'acord amb les característiques i necessitats de cada alumne o alumna.

Les experiències d'enriquiment s'han de dissenyar amb el propòsit de respondre a les necessitats d'un grup ampli i heterogeni d'alumnes que destaquen en capacitats no sempre relacionades amb el rendiment escolar. En el procés es pretén assolir el grau màxim d'equitat perquè l'alumnat en situació de desavantatge social i l'alumnat amb baix rendiment escolar no quede exclòs.



Algunes formes d'enriquiment:

a) *Organització d'activitats per a tot l'alumnat que suposen conèixer temes molt variats i diferents dels que es treballen en la programació de l'aula.*

Un exemple d'aquesta forma d'enriquiment pot ser el següent:



Activitats

- Conferències.
- Tallers.
- Demostracions.
- Actuacions artístiques.
- Taula redona.



Temes per a tractar

- Meteorologia.
- Arquitectura.
- Poesia.
- Música electrònica.
- Publicitat.
- La borsa.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

b) La introducció de continguts no previstos en els currículums ordinaris per mitjà d'una organització flexible de grups, temps i espais.

Es poden organitzar diversos grups d'alumnes interessats en algun tema comú. Aquests grups funcionen quasi de manera autònoma o amb la guia d'algun docent o alumne o alumna de més edat. El treball de cada grup se centra a efectuar investigacions senzilles sobre els seus temes d'interés o en produccions artístiques.

Com a exemple de grups d'investigació podem establir:

- Taller d'invents.
- Lliga matemàtica.
- Racó de poesia.
- Grup de teatre.
- Redacció d'una revista.

c) Enriquiment basat en el mètode per projectes.

L'aprenentatge basat en projectes és una estratègia que s'ajusta especialment a les característiques de l'alumnat amb altes capacitats.

Aquesta forma d'aprenentatge requereix que l'alumnat investigue temes motivadors, en contextos de problemes del món real, integrant àmbits científics i artístics. Els estudiants treballen en equips, usant la tecnologia per a accedir a la informació actual, i en alguns casos consultar amb experts. Coordinen el temps i els calendaris de treball, desenvolupen productes reals com a informes multimèdia i els presenten al professorat i a la comunitat sencera en una presentació final. Experiències concretes i treballs manuals, es creuen amb tasques intel·lectuals més abstractes per a explorar assumptes complexos.

L'aprenentatge per projectes té molts avantatges: se centra en els conceptes i principis d'una disciplina, implica els estudiants en investigacions de solució de problemes i altres tasques significatives, els permet treballar de manera autònoma per a construir el seu propi coneixement i culmina en productes objectius i realistes.

El model de projectes té cinc estadis que es resumeixen en el quadre següent:

Planificació

- Contextualització.
- Identificació del problema o assumpte.
- Definició i proposta de solució.

Anàlisi

- Parts del problema.
- Conseqüències del problema.
- Components de la solució.
- Exemples i casos semblants.

Articulació

- Assemblatge dels components de solució.
- Examen de la seua compatibilitat.
- Articulació alternativa.

Comprovació

- Examen dels coneixements adquirits.
- Utilitat d'aquests coneixements per al problema.
- Errors comesos en el procés.

Revisió final

- Verificació de la solució proposada.
- Avaluació d'encerts.
- Avaluació d'errors.
- Autoavaluació del procés.
- Transferència.

Adaptat de Guzdial (1998)



Un exemple del model és el projecte d'Atlanta (Laboratori Edutech d'Atlanta) per a ajudar els alumnes a aprendre matemàtiques i ciències. Es planteja el problema de construir un túnel. Els alumnes han de dissenyar un túnel ferroviari d'alta velocitat per al transport ràpid de passatgers.

Planificació general

Els alumnes i les alumnes parlen entre si de tot el que concerneix els túnels, de la velocitat a la qual han de portar els trens i les dificultats de construir els túnels. Comencen establint criteris per a comparar possibles solucions com el cost, el temps, etc.

Anàlisi

Comencen a definir les parts del problema. Perforar un túnel en terres pantanoses no és el mateix que fer-ho en terres escarpades. Per això es necessiten diferents tipus de perforació i apuntalament.

Articulació

Armen les parts del disseny i fan un pla de construcció.

Comprovació

Exposen els seus plans per a construir túnels responnent a les preguntes dels professors i companys.

Revisió final

Escriuen informes sobre els seus dissenys.

d) Enriquiment per mitjà de la solució de problemes.

Una manera més generalitzada d'enriquiment és la proposta acadèmica de la solució de problemes. Pot adoptar una modalitat metodològica global, és a dir, oferir els continguts acadèmics seguint l'esquema de la solució de problemes, o més aviat en forma d'activitats complementàries tractant de desenvolupar les habilitats específiques d'aquesta arquitectura didàctica.

Són molts els models de solució de problemes i, consegüentment, són també moltes i molt diferents les interpretacions que es donen sobre l'estructura i fases del seu procés. És molt conegut el procés clarament estructurat de Popper³² en el seu famós llibre *All Life is Problem Solving*, en què destaca els tres estadis del seu model: problema, intents de solució i eliminació de les solucions falses.

A continuació, presentem un model de solució de problemes que representa d'alguna manera els diferents dissenys utilitzats pels experts, configurat en quatre grans estadis: contextualització del problema (identificació i definició del problema), cerca d'informació, pla estratègic de solució, i aplicació del pla.

En el quadre següent es poden observar, a l'esquerra, els quatre estadis i, a la dreta, les habilitats de la intel·ligència que es pretén desenvolupar. Tot el quadre està enmarcat per la metacognició, pensament reflexiu, que és el que permet planificar, controlar i avaluar el procés global de solució de problemes.

³² Popper, K. (1999). *All Life is Problem Solving*. Londres; Nova York: Routledge.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

METACOGNICIÓ

1. Contextualització, identificació i definició del problema:

- a) Estudi de cas o situació.
- b) Diagnòstic i interpretació.
- c) Problema:
 - Identificació.
 - Definició.
 - Conseqüències.
 - Parts del problema.
- d) Coneixements actuals.

Pensament disposicional

- motivació
- actituds
- compromís

Intel·ligència analítica

- planificació
- inferències
- analogies

2. Cerca d'informació.

Investigació:

- a) Estudi i anàlisi de la informació recollida.
- b) Marc teòric.
- c) Idees clau.
- d) Valoració de les dades informatives.

Pensament analític

- selecció
- organització
- elaboració

Pensament crític

- ordre
- claredat
- precisió

3. Pla estratègic de solució:

- a) Nivells de solució.
- b) Hipòtesi de solució.
- c) Fonamentació de les hipòtesis.
- d) Elecció entre hipòtesis alternatives i disseny d'intervenció.

Pensament analític

- planificar la cerca de solució.

Pensament creatiu

- solucions originals.

Pensament crític

- eficàcia-eficiència.

Presa de decisions

4. Pla estratègic de solució:

- a) Aplicació del disseny.
- b) Avaluació.
- c) Reflexió.
- d) Transferència.

Pensament analític

Planificar l'aplicació

- intel·ligència aplicada
- utilitzar els coneixements
- abstraure reflexivament
- canviar les situacions

³³ Beltrán, J. A. (2003). "Las TIC: Mitos, promesas y realidades". En el Congreso sobre la Novedad Pedagógica de Internet. Madrid: Educared.

Beltrán, 2003³³

Estadis en la solució de problemes i habilitats compromeses:

- El primer estadi de la solució de problemes té com a objectiu comprendre el problema. Per a aconseguir-ho, el primer que cal fer és identificar-lo, analitzar-lo, descrivint les parts de què consta, assenyalar les conseqüències positives o negatives que presenta, i definir-lo. Per a fer-ho caldrà tindre alguna informació. La clau ací és l'anàlisi del problema.
- El segon estadi consisteix a dur a terme una investigació seriosa i profunda per a trobar una solució al problema plantejat. Donat el context tecnològic en què se situa aquest model, és ací on els alumnes han d'entrar en la xarxa per a consultar les fonts d'informació recomanades pel professor. D'ací han d'eixir les idees que guien la fase següent. La clau en aquest cas és saber buscar informació, organitzar-la i valorar-la críticament.
- El tercer estadi es refereix a la formulació d'una proposta de solució que permeta resoldre el problema d'una manera eficient i original. Ací la clau és la creativitat.
- El quart estadi és l'aplicació de l'estratègia de solució proposada. La clau és la capacitat d'aplicar solucions, descobrir el principi que les dirigeix i transferir aquesta solució a altres àrees diferents de la primera. També és el moment d'avaluar la qualitat de tot el procés de solució que s'ha seguit fins a aquest moment.

Els resultats de l'aprenentatge basat en problemes són tres:

- Habilitats personals transferibles, com ara pensament crític, habilitats metacognitives i aprenentatge autodirigit.
- Habilitats acadèmiques generals, com ara coneixements, pensament creatiu i motivació.
- Resultats basats en la matèria, com ara habilitats complexes específiques.

e) Altres experiències d'enriquiment.

El projecte JASON

Després de descobrir la localització del Titanic en 1986, l'oceanògraf Ballard va fundar el projecte JASON per a aprofitar l'interés que va despertar en tots els estudiants del món aquest famós transatlàntic. Utilitzant el nom del mític heroi grec Jàson, patrocina anualment expedicions i ofereix programes de formació per a professors, estudiants, educadors, artistes i professionals. Un any l'expedició va a la selva, uns altres fan un viatge submarí. De 8 a 20 estudiants argonautes i el seu professor són triats per a acompanyar Ballard i altres científics, però la major part ho segueix en directe per mitjà de diferents recursos tecnològics. L'alumnat des de les seues classes té l'oportunitat de preguntar als protagonistes *in situ*.

El programa acadèmic inclou llegir novel·les que pertanyen a l'expedició, interpretar troballes artístiques, fer cerques d'elements de geografia i història relacionats amb aquests llocs etc.

www.jason.org

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

La Fundació GeoGame

En quina part del món vius? Tres vegades a l'any, des de 1991, els alumnes usen atles, mapes, enciclopèdies i almanacs per a identificar una ciutat basada en una sèrie de claus presentades en GeoGame. Aquest joc popular anima els estudiants a llegir mapes, a desenvolupar el seu pensament deductiu i a col·laborar a resoldre el misteri. Els recursos en línia inclouen activitats "GeoGame", estratègies per a guanyar i arxius de jocs anteriors.

www.globalschoolhouse.org/project/gg

Un dia a l'espai

Una vegada a l'any un grup d'astronautes es reuneix al Museu Nacional Smithsonian de l'aire i l'espai per a celebrar els invents, èxits i oportunitats en l'exploració i l'ús de l'espai. Aquest dia, el museu atrau molts estudiants i adults interessats en els viatges espacials, però altres utilitzen una transmissió viva i interactiva per la web del succés culminant d'un any d'activitats escolars relacionades amb l'espai. Cada any, el dia de l'espai, els oficials presenten un problema als estudiants com, per exemple, desenvolupar un menú per als astronautes o un pla per a sobreviure en situacions d'emergència. Durant el dia de l'espai es presenten les solucions dels equips. L'alumnat pot fer preguntes a les persones que han viatjat a l'espai. El dia de l'espai ofereix nombrosos suggeriments de projectes relacionats amb l'espai i els temes curriculars.

www.spaceday.com

Olimpiades

Altres alternatives d'enriquiment són les olimpiades sobre diverses matèries del coneixement. Aquest model d'activitat permet no només que hi participen aquells alumnes amb alt rendiment o domini en determinades àrees o àmbits, sinó que també serveix de referència i model per a la resta de l'alumnat, per la qual cosa és un bon exemple d'inclusió educativa. Es poden fer tot tipus d'olimpiades:

- D'Història.
- D'Economia.
- De Matemàtiques.
- De Biologia.
- De Filosofia.
- De Geografia.
- ...

Tallers

Igual que les olimpiades, els tallers constitueixen un bon exemple tant de programa d'enriquiment com d'educació inclusiva. Exemples de tallers poden ser:

- De guions literaris.
- De resolució de conflictes.
- De medi ambient.
- De jardineria.
- De càlcul.
- D'expressió corporal.
- De redacció.
- De fotografia.
- De poesia.
- De còmics.
- ...

5.2.1. Un exemple per al centre: els mentors o mentores al centre

L'exemple que es presenta a continuació s'enllaça amb la posada en marxa d'actuacions inclusives i el desenvolupament de pràctiques inclusives. Consisteix a desenvolupar la idea de mentor a partir de la proposta que fa Ken Robinson en el seu llibre: *El elemento*³⁴. Aquest autor assenyala la figura del mentor com aquella persona que en un moment donat de la nostra vida ens proporciona l'impuls necessari perquè puguem fer aquells canvis que ens canviaran de manera fonamental.

En l'àmbit educatiu, els mentors o mentores seran docents que desenvolupen aquesta funció.

Robinson atribueix als mentors o mentores alguns papers, que podran ser exercits parcialment o íntegrament:

1. **El de reconeixement.** Ha de ser capaç d'identificar aquelles aptituds o determinada intel·ligència que, o bé es troba oculta perquè l'alumne o alumna no la manifesta clarament, o bé ningú ha sabut reconèixer-la. Aquesta funció requereix capacitat d'observació en l'alumnat, reconèixer matisos o subtileses que passen desapercebuts per als altres. És el que es diu, en termes col·loquials, tindre "ull clínic". Caldria destacar als professors la seua capacitat d'observació. Molts són molt observadors. Només cal recordar en sessions d'avaluació com són capaços de fixar-se en aspectes ínfims de conductes que, sense ser rellevants, per a aquests alumnes representen una qüestió vital.

³⁴ Robinson, K. i Lou Aronica. (2012) *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Ed. Debolsillo.

³⁵ Robinson, K. i Lou Aronica. (2012) *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Ed. Debolsillo.

2. **El d'estimular.** Robinson assenyala amb claredat aquest paper quan diu que les persones mentores "ens porten a creure que podem aconseguir alguna cosa que, abans de conèixer-los, a nosaltres ens semblava improbable o impossible". En suma, són capaços de generar prou confiança en les capacitats dels alumnes i en les seues possibilitats i no renuncien a recordar-los-ho contínuament.
3. **El de facilitar.** Els mentors o mentores estan sempre disposats a ajudar a facilitar tot allò que necessita l'alumne o alumna per a desenvolupar el potencial de la seua intel·ligència. És el suport sobre el qual l'alumne pot recolzar-se davant de les dificultats i els errors, el que proporciona els recursos necessaris i els ajuda a identificar les seues debilitats i incrementar les seues fortaleses.
4. **El d'exigir.** Els mentors o mentores han d'anar més enllà de les mateixes exigències dels alumnes. Estan per a recordar que no s'ha arribat al final del camí, que cal seguir, que un èxit és el punt de partida d'un altre repte. Un mentor o mentora ha de recordar a l'alumne que és capaç de fer sempre un poc més, que pot fer més, que no pot conformar-se amb l'èxit immediat, que, si no obté resultat, ha de buscar nous enfocaments.

A manera de resum, Robinson assenyala que les persones que són mentores "assumeixen un lloc personal i insubstituïble en la nostra vida. Els mentors o mentores ens obrin portes i s'impliquen directament en el nostre viatge. Ens mostren quins han de ser els passos següents i ens proporcionen el valor perquè els fem"³⁵.

5.3.

Mesures a l'aula: disseny universal per a l'aprenentatge (DUA)

Ja hem vist que en la fase de detecció el professorat, encara que no estiga especialitzat en alumnat amb altes capacitats, pot aportar una informació valuosa, la qual cosa contribueix a identificar i valorar adequadament l'alumnat amb altes capacitats en aquells àmbits en què ha destacat i en les àrees del coneixement en què té més accés, participació i aprenentatge.

El tutor o tutora, serà la persona coordinadora del pla d'actuació per a l'alumnat amb altes capacitats; per aquest motiu és fonamental la coordinació amb l'orientador o orientadora del centre.

Una vegada feta l'avaluació psicopedagògica, per part de l'orientador o orientadora, en què s'haja determinat que un alumne o alumna tenen altes capacitats, així com quin tipus d'intel·ligència hi predomina més, cal dissenyar com serà la intervenció educativa que es faça.

Cal, doncs, que l'orientador o orientadora establisca una proposta de pla d'actuació, en la qual recomane diverses actuacions en els diferents contextos amb què interactua l'alumnat. Així, haurà de proposar activitats per a l'alumne o alumna amb altes capacitats, que s'han de desenvolupar tant a l'aula, al centre, en el context familiar i en el seu entorn social pròxim. Aquestes activitats hauran de preveure tant realitzacions individuals com grupals.

No cal oblidar que un model d'escola inclusiva ha de recollir tant accions educatives individuals d'accés al coneixement com de participació d'aquest amb les persones del seu entorn, bé companyes i companys, bé família o altres persones amb els quals interactue.

No hem d'oblidar tampoc que des de l'enfocament del disseny universal d'aprenentatge, aquest alumnat pot necessitar diferents maneres de representació del seu aprenentatge.

Relacionat amb l'anterior, cal indicar que un model que pot contribuir a donar resposta a la diversitat és el de les intel·ligències múltiples, que tot i ser d'utilitat, requereix ser complementat amb l'anàlisi de formes diferents d'aprendre que està directament vinculat a formes diferents d'ensenyar, és a dir, amb les estratègies d'ensenyament i les metodologies didàctiques.

En conseqüència, és summament important que el professorat sàpia utilitzar adequadament amb l'alumnat amb altes capacitats tant les diferents tècniques i estratègies didàctiques pròpies de la seua matèria com les d'altres àrees del coneixement. Facilitar l'accés a altres aprenentatges des d'un saber determinat constitueix una eina metodològica excel·lent a utilitzar amb aquest alumnat.

Una de les qüestions més enriquidores per al professorat és la possibilitat de disposar de múltiples estratègies metodològiques per al desenvolupament curricular de les diferents matèries. Poder mostrar el coneixement a l'alumnat de diverses formes, adaptar-se i facilitar-li l'accés al saber implica possibilitar que el seu aprenentatge es faça de manera natural sense traumes ni ruptures, en suma, que s'harmonitzi adequadament amb les seues capacitats.

La programació de l'aula és una eina magnífica per a donar resposta a la diversitat que hi ha en cada grup d'alumnes i, en aquest sentit, és imprescindible planificar i establir criteris i acords sobre els aspectes bàsics d'organització i gestió de l'aula en els moments de la intervenció:

- Tipus de continguts i activitats que cal treballar amb tot el grup i amb l'alumnat amb altes capacitats.
- Organització de l'espai i agrupaments de l'alumnat.
- Nivell de participació de cada u en la dinàmica de la classe.
- Assegurar l'atenció als alumnes que presenten més barreres d'aprenentatge.
- Establir acords per al seguiment i l'avaluació dels suports i de les activitats d'enriquiment.
- Treball conjunt fet dins de l'aula: cerca de solucions, dificultats, resultats i propostes de millora.

Una programació inclusiva ha de:

Plantejar diferents estratègies didàctiques, diferents tipus d'activitats i materials no uniformes, així com utilitzar diferents formes d'agrupaments per a combinar el treball individual amb el de petit grup i les activitats de gran grup.

Activitats que:
Fomenten la interacció i el treball conjunt (parelles, petit grup).
Permeten diferents nivells de resolució i de complexitat a partir d'una proposta global.
Afavorisquen l'èxit de tothom, especialment dels que tenen més dificultats.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Una eina molt interessant per a atendre la diversitat en la programació de l'aula és el *disseny universal per a l'aprenentatge* (DUA). Aquest model es fonamenta en la idea que la diversitat és la norma, no l'excepció, i pretén corregir la principal barrera per a aprendre i participar que enfronten molts alumnes, entre els quals es troba el col·lectiu amb altes capacitats, com són els plans d'estudi dissenyats i implementats de manera uniforme, sense considerar les diferències.

Quan la programació està dissenyada per a satisfer les necessitats de grans grups, s'exclouen les persones amb capacitats, estils, ritmes d'aprenentatge, antecedents i preferències diferents, de manera que es vulnera la igualtat d'oportunitats per a aprendre (CAST, 2008)³⁶. Els estudiants més vulnerables o en risc de fracàs i exclusió són els que s'enfronten més sovint a aquesta barrera, però per a molts altres, els programes tampoc estan dissenyats per a satisfer les seues necessitats d'aprenentatge.

L'element universal no implica una solució òptima per a tots i totes, sinó que implica, multiplicitat d'opcions, flexibilitat i individualització del procés educatiu. En aquest sentit, el disseny universal per a l'aprenentatge es refereix a un procés pel qual un programa (és a dir, objectius, competències, mètodes, materials i avaluacions) és intencionalment i sistemàticament dissenyat des del principi (*a priori*) per a satisfer les diferències individuals, de manera que gran part de les adaptacions posteriors poden ser reduïdes o eliminades i es genera un millor ambient d'aprenentatge per a tots els estudiants. Contrasta amb el currículum típic a posteriori, fonamentat en una perspectiva de remei en què els canvis i les adaptacions es fan després del planejament curricular (CAST, 2008).

L'aplicació del DUA en la programació de l'aula implica:

- Proporcionar formes múltiples de presentació i representació. Reconeix i considera diverses modalitats sensorials, estils d'aprenentatge, interessos, preferències i intel·ligències múltiples.
- Proporcionar formes múltiples i variades d'expressió i execució. Permet a l'alumnat respondre amb la seua forma preferida de control personal. Consideració de totes les formes de comunicació, expressió, de l'aplicació d'estratègies cognitives i metacognitives.
- Proporcionar formes múltiples de participació per a donar resposta a diversos interessos i preferències; es consideren els principis d'autonomia, motivació, elements de novetat, personalització i varietat.

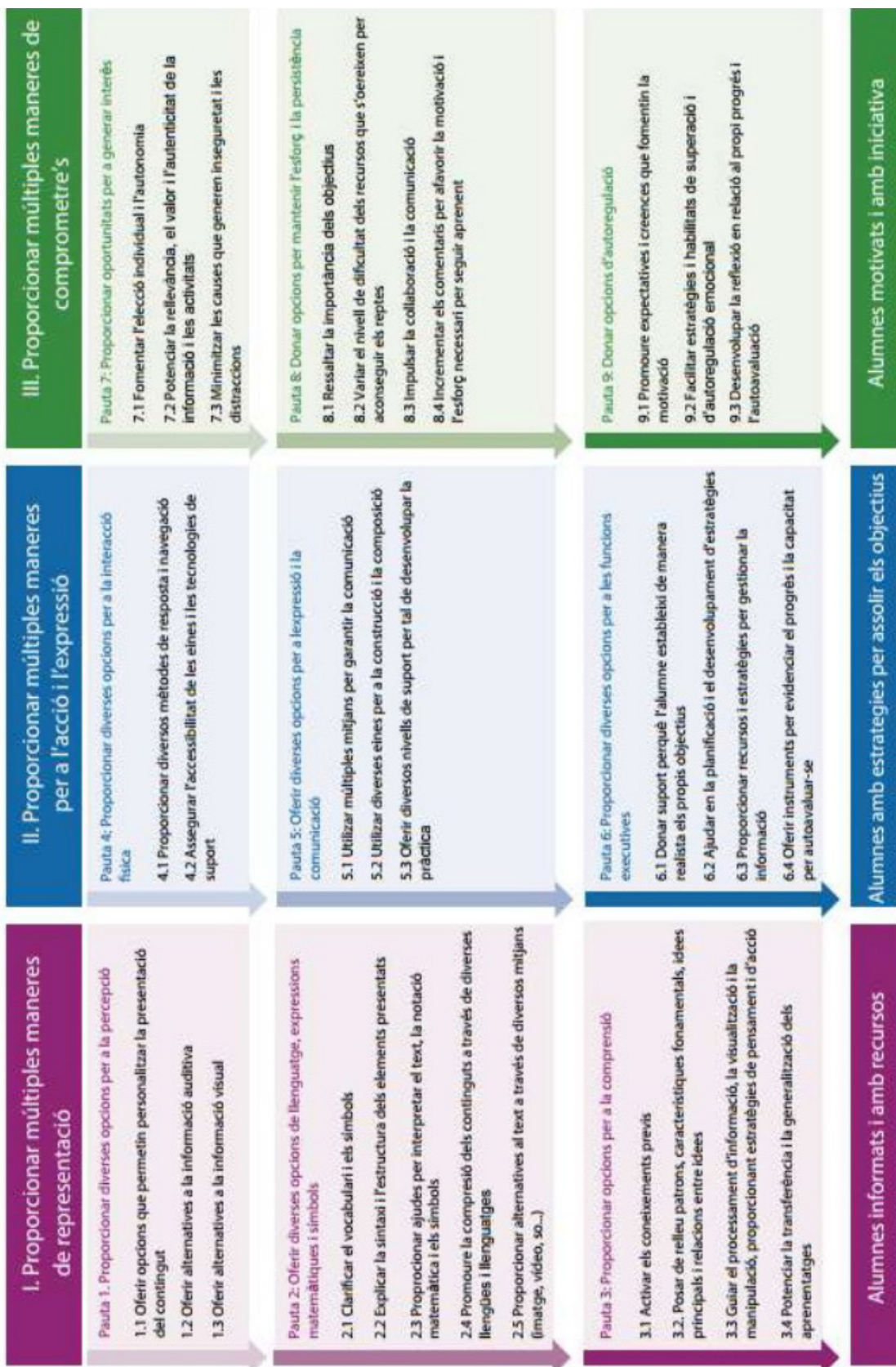
D'aquesta manera, el DUA ajuda a afrontar el desafiament de la diversitat i suggereix materials educatius, tècniques i estratègies flexibles que permeten que un programa d'estudi satisfaga necessitats variades. És accessible i aplicable per a tot l'alumnat que presenta diverses condicions i, de la mateixa manera, és aplicable per docents provinents de diferents cultures i dins d'una varietat de contextos educatius.

³⁶ Vegeu la pàgina 83.

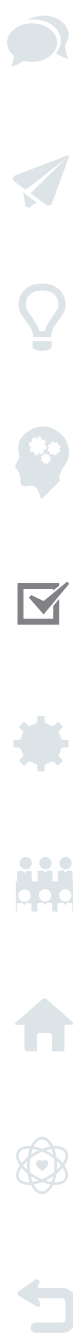
COM ÈS LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA AMB L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS DES D'UNA PERSPECTIVA D'EDUCACIÓ INCLUSIVA?

Una **GUIA** per a la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Pautes del Disseny universal per a l'aprenentatge (DUA)



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org, www.udcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wake field, MA: Author.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

I. Proporcionar múltiples formes de representació.

1. Proporcionar diferents opcions per a la percepció.

Exemples. Altes capacitats

- 1.1. Opcions que permeten la modificació i personalització de la presentació de la informació.
- 1.2. Oferir alternatives per a la informació auditiva.
- 1.3. Oferir alternatives per a la informació visual.

- Utilitzar formats variats: àudio, multimèdia, etc.
- Presentar informació utilitzant diferents codis: visual, tàctil, musical...

2. Proporcionar múltiples opcions per al llenguatge, i els símbols.

- 2.1. Definir el vocabulari i els símbols.
- 2.2. Aclarir la sintaxi i l'estructura.
- 2.3. Facilitar la descodificació de textos, notacions matemàtiques i símbols.
- 2.4. Promoure la comprensió entre diferents idiomes.
- 2.5. Il·lustrar les idees principals a través de múltiples mitjans.

- Ressaltar o explicar les relacions entre els elements (p. ex., mapes conceptuals).
- Proporcionar representacions múltiples de notacions en fórmules, problemes de paraules, gràfics, etc.
- Proporcionar eines electròniques de traducció o enllaços a glossaris multilingües.
- Presentar els conceptes clau en formes alternatives al text (imatges, moviment, taula, vídeo, fotografia, material físic i/o manipulable, etc.).

3. Proporcionar opcions per a la comprensió.

- 3.1. Proveir o activar els coneixements previs.
- 3.2. Destacar patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre aquestes.
- 3.3. Guiar el processament de la informació, la visualització i la manipulació.
- 3.4. Maximitzar la memòria i la transferència d'informació.

- Vincular conceptes: analogies, metàfores i oferir esquemes, organitzadors gràfics, etc. per a destacar idees clau i les seues relacions.
- Proporcionar múltiples formes d'estudiar una lliçó (textos, teatre, art, pel·lícules, etc.).
- Integrar nous conceptes en contextos ja coneguts (metàfores, analogies, etc.).

II. Proporcionar múltiples formes d'acció i expressió.

1. Proporcionar múltiples mitjans físics d'acció.	Exemples. Altes capacitats
<p>4.1. Proporcionar diversos mètodes de resposta.</p> <p>4.2. Proveir diverses formes per a interactuar amb els materials proporcionats.</p> <p>4.3. Integrar l'accés a les eines i les tecnologies d'assistència.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Permetre respostes lliures que no tinguin una estructura predeterminedada.
5. Proporcionar opcions per a l'expressió i la fluïdesa de la comunicació.	
<p>5.1. Usar múltiples opcions de mitjans de comunicació.</p> <p>5.2. Usar múltiples eines per a la construcció i la composició.</p> <p>5.3. Construir fluïdesa d'aprenentatge amb nivells graduats de suport per a la pràctica i l'execució.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compondre o redactar en múltiples mitjans (text, veu, dibuixos, cinema, música, moviment, art visual, etc.). Aplicacions i materials virtuals. Buscar exemples de solucions noves a problemes reals.
6. Proporcionar opcions per a les funcions executives.	
<p>6.1. Guiar l'establiment de metes adequades.</p> <p>6.2. Donar suport a la planificació i al desenvolupament d'estratègies.</p> <p>6.3. Facilitar la gestió d'informació i de recursos.</p> <p>6.4. Augmentar la capacitat per a monitorar el progrés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar suports per a estimar l'esforç, els recursos que cal emprar. Listes de comprovació/Plantilles de planificació de projectes. Utilitzar instruments per a categoritzar i sistematitzar la informació. Varietat d'estratègies d'autoavaluació (role playing entre iguals, revisió en vídeo, etc.).



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

III. Proporcionar múltiples formes de motivació.

7. Proporcionar opcions per a captar l'interés.

Exemples. Altes capacitats

7.1. Optimitzar l'elecció individual i l'autonomia.

- Permetre la participació d'alumnes en el disseny d'activitats i tasques.

7.2. Optimitzar la rellevància, el valor i l'autenticitat.

- Dissenyar activitats que fomenten la resolució de problemes i l'ús de la creativitat.

7.3. Minimitzar les amenaces i les distraccions.

- Proporcionar opcions per a maximitzar les novetats i sorpreses.

8. Proporcionar opcions per a mantindre l'esforç i la persistència.

8.1. Ressaltar la rellevància de les metes i els objectius.

- Involucrar els estudiants en debats d'avaluació i generar exemples rellevants com a models.

8.2. Variar els nivells de desafiament i suport.

- Variar els graus de llibertat per a considerar un resultat acceptable.

8.3. Fomentar la col·laboració i la comunitat.

- Fomentar interacció entre iguals (p. ex., tutorització entre companys).

8.4. Incrementar el domini de retroalimentació orientada.

- Ús d'estratègies i suports per a afrontar un desafiament.

9. Proporcionar opcions per a l'autoregulació.

9.1. Promoure expectatives i creences que optimitzen la motivació.

- Activitats d'autoreflexió i identificació d'objectius personals.

9.2. Facilitar nivells graduats de suport per a copiar habilitats i estratègies.

9.3. Desenvolupar l'autoavaluació i la reflexió.

- Afavorir el reconeixement de progressos de manera comprensible i en el moment oportú.

5.4. Mesures individuals: adaptacions curriculars

En alguns casos, les mesures d'atenció a la diversitat que es posen en marxa per a tot el grup des de la programació d'aula no són suficients per a donar resposta a les necessitats concretes d'un alumne o alumna; és, aleshores, quan haurem de plantejar-nos la necessitat d'elaborar una proposta individualitzada.

Aquests canvis o ajustos es poden establir en algun dels elements de la programació; així, per exemple, pel que fa als continguts de la programació, es pot utilitzar el procediment d'anàlisi següent:

Procediment d'anàlisi	Possible adequació requerida
Identificar els continguts que l'alumne o alumna ja domina.	Eliminar.
Determinar quins continguts de la programació són imprescindibles per a respondre a les necessitats de l'alumne o alumna.	Prioritzar.
Identificar els continguts que són imprescindibles per a respondre a les necessitats de l'alumne o alumna i no estan presents en la programació. Per exemple: habilitats per a relacionar-se, actituds d'acceptació cap als altres, etc.	Introduir.
Identificar els continguts que es preveu que adquirirà en un termini de temps breu (abans que els seus companys).	Ampliar de manera vertical amb més continguts, o de manera horitzontal establint relacions i connexions amb altres temes.
Analitzar quins continguts de la programació responen als interessos d'aprenentatge de l'alumne o alumna i quins no es preveuen i convindria incorporar-los.	Introduir: podrien substituir els continguts que s'han eliminat perquè l'alumne o alumna ja els domina.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

L'ampliació de continguts ha de partir sempre dels continguts generals, ampliant la informació i proposant estratègies d'anàlisi que requerisquen un nivell superior de complexitat: classificar, aplicar, etc. Considerem bàsic no copiar activitats o continguts de cursos posteriors ni ampliar simplement el nombre d'activitats previstes si no tenen més dificultat.

Respecte a les possibilitats d'ampliació dels continguts, l'estratègia d'ampliació vertical consisteix bàsicament a augmentar la quantitat de continguts que s'aprendran, mentre que en l'ampliació horitzontal, l'augment quantitatiu de continguts queda en un segon terme i preval la realització d'interconnexions entre els continguts que s'aprendran.

Les adaptacions de les estratègies metodològiques s'han de fer comparant l'estil d'aprenentatge de l'alumne o alumna amb la proposta d'activitats de la programació del grup.

A continuació podem veure un quadre resum en què es compara la informació sobre les característiques d'estil d'aprenentatge d'una alumna i les característiques metodològiques que es donen en el context de l'aula, per a poder plantejar algunes de les adaptacions que s'haurien de dur a terme.

Informació alumna	Informació context de l'aula	Possible adaptació
Prefereix buscar informació per si mateixa.	S'utilitza preferentment la metodologia expositiva (el tutor explica la lliçó utilitzant el llibre de text).	Combinar aquesta metodologia amb activitats en què l'alumna haja de buscar informació per si mateixa.
Prefereix les activitats en què ha d'utilitzar el que ja sap per a trobar solució a situacions noves contrastant opinions i idees.	Es plantegen preferentment activitats de reproducció de la informació i d'aplicació de continguts.	Reduir o eliminar en algun cas les activitats de reproducció i plantejar més activitats d'aplicació d'interconnexió de continguts.
Li agrada treballar en grup.	Les activitats es fan de manera individual i periòdicament es plantegen treballs en grup.	Programar treballs en equip d'una manera més sistemàtica i en més àrees.
Prefereix utilitzar materials d'ampliació i consulta.	A l'aula, a més dels llibres de text i quaderns, hi ha una petita biblioteca d'aula amb algun llibre de consulta.	Incrementar els materials d'ampliació i consulta a l'aula o planificar la utilització de la biblioteca del centre.

Ocorre sovint que les adaptacions que impliquen la introducció o l'ampliació de continguts queden reduïdes a propostes de treball individualitzat al marge de la dinàmica de l'aula, és a dir, són una espècie d'activitats *afegides* que l'alumne o alumna fa individualment quan ha acabat les tasques que s'havien previst per al grup. Aquesta forma de treball va en contra de l'organització i el funcionament d'una autèntica aula inclusiva.

El gran repte que se'ns planteja és respondre a les necessitats de l'alumne o alumna més capaç de la manera més inclusiva possible.

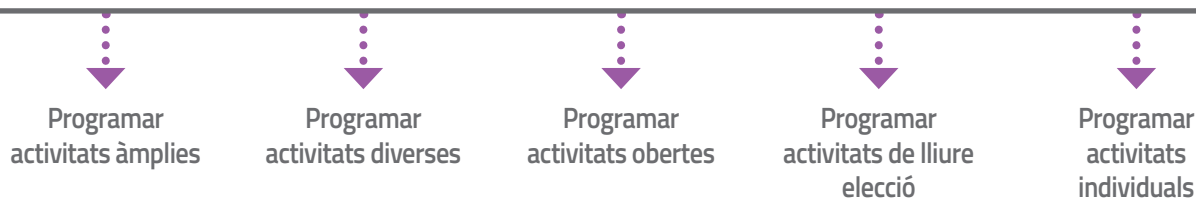
Algunes idees útils per a desenvolupar l'adaptació curricular des d'un model inclusiu poden ser les següents:

- **Programar activitats àmplies** que tinguen diferents graus de dificultat permet que l'alumnat més capaç es pugui encarregar de les tasques més complexes o més adequades a les seues característiques. Es tracta de dissenyar activitats que incloguen, al seu torn, diverses subactivitats o activitats grupals i que es puguin fer de manera cooperativa. Les estratègies d'aprenentatge cooperatiu permeten a l'alumnat saber que el seu treball ajuda el grup.
- **Programar activitats diverses**, per a treballar un mateix contingut. Permet desenvolupar els continguts amb diferent nivell de profunditat i extensió. Les activitats més senzilles són activitats que suposen identificació o reproducció dels continguts: definir, explicar, classificar, etc. En un grau de dificultat

més alt se situen aquelles activitats que impliquen aplicació dels continguts: resolució de problemes, transferència de mètodes i tècniques a situacions noves, etc. Les activitats més complexes són aquelles en les quals cal relacionar continguts, comparar, comentar, interpretar, etc.

- **Programar activitats obertes**, que permeten diferents possibilitats d'execució i expressió. Es tracta de dissenyar propostes d'activitats flexibles i àmplies de manera que l'alumnat pugui participar triant la forma de dur-les a terme.
- **Planificar activitats de lliure elecció per l'alumnat**. Es tracta que, en alguns moments, l'alumnat pugui triar lliurement fer activitats que responguen als seus interessos.
- **Programar activitats individuals** per a l'alumnat més capaç que tinguen alguna relació amb les activitats que està fent la resta del grup. Es tracta de preparar activitats, si pot ser, relacionades amb el que està treballant el grup, però que suposen una ampliació. És una estratègia adequada per a treballar continguts amb més profunditat o extensió i també pot ser-ho per a desenvolupar continguts relacionats amb els interessos de l'alumne/a i que no treballarà la resta de la classe. Escriure un article per a la revista del col·legi mentre tots fan un dictat o elaborar el pressupost de despeses d'una excursió mentre la resta fa càlcul en poden ser alguns exemples.

ADAPTACIONS CURRICULARS



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Si volem sistematitzar aquest tipus d'estratègies, que realment poden ser molt útils, podem pensar en una organització d'aula i una programació d'activitats que permeta de la manera més inclusiva possible, dur-les a terme.

5.4.1. Flexibilització: mesura extraordinària d'atenció individual

És una mesura de caràcter administratiu que es pot adoptar amb un alumne o alumna que presente altes capacitats, sempre que concórreguen uns determinats requisits i condicions.

Cal recordar el que s'ha assenyalat en l'apartat 3 sobre la legislació en matèria d'alumnat amb altes capacitats.

5.4.2. Exemples de mesures individuals

a) Adaptació curricular: ampliació vertical.

Es proposa que l'alumne o alumna amb alta capacitat lingüística explore més enllà de la tasca d'aula per mitjà de l'elaboració d'una història de durada variable, que determinarà el professorat, perquè siga capaç d'ampliar els seus coneixements sobre els aspectes lingüístics d'una narració, al mateix temps que potencia la seua capacitat creativa.

Desenvolupament: es tracta d'escriure un text en què, a partir de diferents elements, construisca una història entre diversos personatges, diversos entorns possibles i un temps que es proposen. Es poden combinar tants elements de la proposta com es vulguen, així com introduir-hi més variables.

El professorat en el pla d'actuació de l'alumne o alumna haurà de relacionar aquesta proposta amb els elements curriculars propis de la matèria corresponent.

Es proposen per a l'activitat els elements següents:



Personatges

Dues persones caçant.
Un ramat de vaques.
Una bandada de senglars.
Un pastor.
Un polític.
Una advocada.
Una ramadera.
3 gossos pastors.
Grup d'astrònoms.
Un repartidor de pizza.



Entorn

La muntanya.
Una carretera secundària.
Un camí forestal.
Una ambulància.
Una torre de vigilància.
Uns ceps per a feristeles.
Un camió.
Un riu.



Temps

24 hores.



Finals possibles

Feliç.
Còmic.
Incert.



b) Adaptació curricular: ampliació horitzontal.

Al·lumnat amb altes capacitats en l'àmbit corporal cinestèsic, amb coneixements i possibilitats, se li proposa que aprofundisca i construisca una visió més global sobre un determinat contingut, en aquest cas, "la cursa". Per a fer-ho, ha de dur a terme un treball d'investigació al voltant d'això i establir la interconnexió de coneixements vinculats al nucli principal.

c) Un projecte individual: el portafolis, el meu pla de desenvolupament personal i professional.

Amb aquest projecte l'alumnat amb altes capacitats en l'àmbit personal pot explorar i analitzar un gran nombre de les seues habilitats i competències; suposa situar-lo des d'una posició exterior a si mateix amb la finalitat que pugua desenvolupar al màxim les seues capacitats.

Aquest projecte té un caràcter inclusiu marcat, ja que pot ser desenvolupat també per altres alumnes i facilita la posada en comú després de l'anàlisi personal. Amb això, facilitem la interacció i el desenvolupament d'habilitats socials.

1. Objectius

- Identificar les seues motivacions, interessos, aptituds i qualitats.
- Relacionar la seua situació personal amb sectors econòmics, famílies professionals o ocupacions.
- Dissenyar unes estratègies de cerca d'ocupació.
- ...

2. Continguts

- Coneixement de si mateix i gestió personal.
- Exploració de les pròpies possibilitats.
- Preparació per als canvis.

3. Metodologia

Com que és un projecte, l'alumnat utilitzarà tant la investigació individual com el treball cooperatiu entre iguals. Els recursos que es poden utilitzar són variats, tant webs com publicacions, visites a empreses, enquestes, fullets, anuncis en premsa, catàleg d'ocupacions, etc.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

4. Desenvolupament

Coneixement de si mateix i gestió personal: són activitats perquè l'alumnat desenvolupi la seua capacitat per a descriure i avaluar les seues motivacions, interessos, aptituds i qualitats; que pugui dissenyar el seu perfil personal i utilitzar aquest coneixement de si mateix per a explorar les seues possibilitats d'incorporar-se al mercat de treball en una ocupació adequada.

A títol d'exemple, algunes de les activitats que pot fer l'alumnat són:

- Elaborar el seu perfil personal a partir de les seues pròpies motivacions, interessos, aptituds i qualitats amb l'ajuda de processos d'autoavaluació (qüestionaris).
- Identificar la competència lingüística a partir del model europeu del portafolis de les llengües.
- Reconèixer aquelles tècniques d'estudi i estratègies d'aprenentatge que utilitza i que representen més èxit (treball en grup, utilització de recursos, etc.).
- Elaborar un dossier de competències de gestió personal: control d'emocions, gestió de temps, la seua forma d'organitzar-se i preparar un pla per a millorar-les.
- Descriure la seua manera de viure: salut, alimentació, horari personal, exercicis i elaborar un pla per a millorar-la.

Exploració de les pròpies possibilitats: són activitats perquè l'alumnat desenvolupi les competències per a trobar, dissenyar, avaluar, integrar i presentar la informació que li servisca per a descobrir les possibilitats d'aprenentatge i d'ocupació. Que relacione les seues possibilitats i els seus objectius personals i professionals. Que manege conceptes relatius a l'economia i al mercat de treball.

A títol d'exemple, algunes de les activitats que pot fer l'alumnat són:

- Explorar des d'un catàleg d'ocupacions (Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals, la Classificació Nacional d'Ocupacions, etc.) i de publicacions (monografies, fullets, anuncis de premsa) per a seleccionar i avaluar els oficis i professions per a incloure'ls en el seu pla de desenvolupament professional.
- Buscar i descriure els sectors d'ocupacions que li interessen per a incloure'ls en el seu pla de desenvolupament professional.
- Entrevistar professionals dels sectors ocupacionals (visites a empreses, conferències, vídeos d'ocupacions, etc.).
- Mantindre un dossier d'aprenentatge per a classificar de manera metòdica la informació relacionada amb el seu pla de desenvolupament professional.



Preparació per al canvi: són activitats perquè l'alumnat aprenga a previndre els canvis i reajustar-se de manera adequada. Que pugui identificar, conèixer i adquirir aquelles estratègies que li resulten útils en els diferents moments de transició al llarg de la seua vida personal i professional. Que es prepare la seua eixida a altres estudis o professions i a trobar i crear ocasions de treball. Que aprenga a prendre decisions, a fixar els seus objectius, a dirigir els seus plans, a avaluar-los, a modificar-los i a treballar per la seua realització. Que pugui explicar el procés de cerca d'ocupació i les habilitats que es requereixen. Que entenga el seu pla de desenvolupament personal i professional com un procés continu.

A títol d'exemple, algunes de les activitats que pot fer l'alumnat són:

- Escriure els seus objectius personals, interpersonals i professionals tenint en compte el seu perfil personal i els sectors d'ocupació que li interessin.
- Descriure les dificultats (d'aprenentatge, de finançament, de llunyania) que puguen dificultar l'assoliment dels seus objectius i les estratègies per a superar aquestes dificultats.
- Elaborar el seu pla de desenvolupament professional que identifique les seues eleccions d'estudis en acabar l'ESO.
- Descriure situacions de transició personals o familiars, com ara el trasllat de domicili o d'escola, o el tancament d'una empresa.
- Identificar les estratègies (gestionar l'estrés propi, organitzar el seu temps) per a facilitar els períodes de transició de la seua vida.

5.5.

Orientació al llarg de la vida

L'orientació acompanyarà la formació de l'alumnat al llarg de la vida com un procés continu, planificat i organitzat, que propicie l'autonomia en la gestió de les competències personals, professionals, cíviques i socials i en la presa de decisions. Aquest procés d'ajuda és important també per a l'alumnat amb altes capacitats.

Tot i que es pot pensar que l'alumnat amb altes capacitats està destinat a l'èxit acadèmic o professional, ja hem vist al llarg de la guia que no hi ha un perfil únic d'aquest alumnat. Per això també pot ser que hagi de superar barreres en l'elecció dels seus estudis. Per tant, l'orientació al llarg de la vida ha de propiciar eleccions lliures d'estereotips de gènere, de rendiment acadèmic, familiars i altres condicionants arrelats culturalment a l'entorn de l'alumnat amb altes capacitats i que poden limitar la decisió d'itinerari formatiu o professional que prengui.

El principal repte que s'ha de proposar l'orientació és la millora de les competències per a prendre les millors decisions en un context social com l'actual, que és incert i canviant. El programa d'orientació ha d'incloure activitats que es presenten a manera d'escenaris reals de presa de decisions i que siguin útils per a formar alumnat competent.

Alguns dels objectius prioritaris de l'orientació per a aquest alumnat són els següents:

- Potenciar el coneixement de si mateix, les seues fortaleses i debilitats, així com l'anàlisi de les competències pròpies: socials, comunicatives, etc. Per a aconseguir-ho, una estratègia interessant és aplicar la tècnica DAFO.
- Desenvolupar estratègies d'anàlisi del context social pròxim.
- Fomentar el desenvolupament d'estratègies de previsió de canvis i situacions imprevistes que puguin canviar les decisions adoptades.
- Avaluar les expectatives sobre les seues possibilitats d'èxit acadèmic i laboral.

Així doncs, tant en la tutoria individualitzada com en la col·lectiva, convé generar en l'alumnat amb altes capacitats la capacitat de conèixer-se bé, que identifique i valore els seus punts forts i dèbils, així com la capacitat de prendre decisions utilitzant elements objectius i alhora emocionals.

També és molt important prendre en consideració els seus interessos personals. Com sabem, aquest alumnat pot tindre focus d'interès molt concrets així com interessar-se per gran quantitat de temes. Conèixer-los amb precisió pot facilitar la presa de decisions, així com contribuir a un millor desenvolupament personal i professional.

Respecte a les famílies d'aquest alumnat, com amb qualsevol altre, cal proporcionar-los una informació completa sobre els possibles itineraris educatius i professionals que s'ajusten a la seua realitat concreta.

Un període especialment important en el procés d'orientació professional és el final de l'educació obligatòria, ja que en aquest moment l'alumnat s'ha de plantejar la continuació de la seua formació, tenint en compte tant el seu expedient acadèmic, com els seus interessos, les seues aptituds i les seues capacitats. Aquesta decisió cap a un o altre itinerari formatiu, més acadèmic en el cas del batxillerat o més professionalitzador en la formació professional, ha de tindre el suport i la col·laboració de la família. D'aquesta manera, i de forma conjunta, s'haurà d'analitzar i reflexionar sobre les diferents opcions que se li plantegen. Aquesta situació d'elecció afecta tot l'alumnat i, per tant, també el que presenta altes capacitats.

Per a facilitar la presa de decisions es presenta a continuació un instrument senzill que facilita l'elecció dels estudis postobligatoris (annex X). Es tracta d'un qüestionari en què es recull una sèrie de preguntes, dirigides a determinar la motivació per a l'elecció d'estudis, bé cap al batxillerat o bé cap a cicles formatius de formació professional.

A partir de les eleccions, s'ha de ser capaç de valorar, aportant posteriorment una anàlisi DAFO, les debilitats, amenaces, fortaleces i oportunitats que se li poden plantejar si pren una o altra via formativa. Si bé cal tindre present que la decisió en si mateixa no és bona ni roïna, dependrà de com es gestione al llarg del temps, així com de la possibilitat de reconduir-la cap a un altre itinerari formatiu en algun moment de la vida. Cal pensar que l'elecció d'una determinada formació no impedeix un canvi cap a un altre tipus de formació. No s'han de veure les eleccions com a processos irreversibles sinó com a oportunitats de desenvolupament personal o professional.

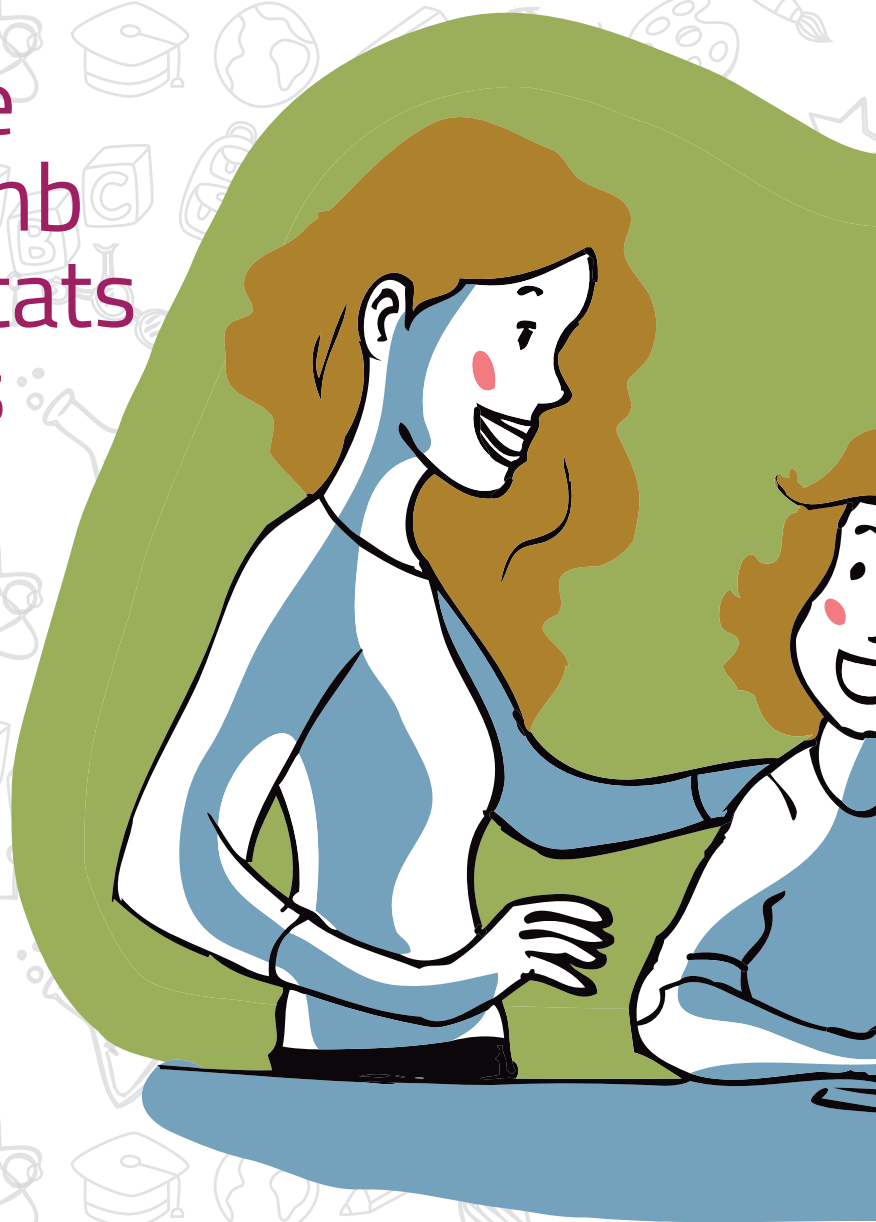
Les preguntes del qüestionari de motivació per a futurs estudis poden servir d'ajuda per a la gestió en els moments de canvi o transició que es produeixen al llarg del cicle vital. Així doncs, es pot utilitzar en altres situacions on es requereisca prendre decisions; en aquest sentit, només cal substituir els objectes, en aquest cas batxillerat i formació professional, que en cada moment es plantege analitzar. Les preguntes s'han de considerar des del punt de vista de l'alumnat i han de tindre la col·laboració de la família.

En l'orientació és fonamental també conèixer les professions que més s'adeqüen als interessos, les aptituds i les qualitats personals. En l'annex XI es presenta el qüestionari d'orientació professional IAC elaborat per Daniel Torregrosa i Vicente Bueno, que té la finalitat de guiar l'alumnat de l'ESO en l'elecció de la seua futura professió. Té com a objectiu aprofundir en l'autoconeixement dels interessos, aptituds i qualitats propis en relació amb les activitats econòmiques en què es poden agrupar la majoria de les professions del nostre entorn socioeconòmic. És un primer pas per acostar-se a l'entorn laboral, que haurà de continuar amb els elements propis de l'orientació professional com poden ser les entrevistes, i altres instruments de cerca i anàlisi de la informació, que li faciliten l'autoconeixement i la capacitat d'elecció.



6 >>

La família de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals





- 6.1. La família i la detecció de les altes capacitats intel·lectuals.
- 6.2. La comunicació de la família amb el centre.
- 6.3. Pautes d'actuació i estratègies per a la família.
- 6.4. Programes dirigits a la família.
- 6.5. Model d'entrevista a la família.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Quan les famílies coneixen que el seu fill/a té altes capacitats, pot aparèixer el problema de com abordar aquesta situació i com respondre a la seua necessitat a l'hora d'aprendre. És interessant l'estudi fet per Freeman (2006)³⁷, on observa els comportaments de les famílies en què els fills han sigut diagnosticats com a superdotats i els de les famílies en què no s'ha diagnosticat la superdotació. Es van observar diferències pel que fa a les expectatives i la pressió de les famílies dels diagnosticats que presenten capacitats superiors en relació a l'altre grup. Però conclou que les tensions que es produeixen en les famílies no és tant per tindre un fill o filla amb altes capacitats, sinó dels problemes que sorgeixen al voltant de la vida d'aquests fills pel que fa a obligacions, comportaments i expectatives.

Hi ha estereotips i prejudicis, les idees errònies o pors sobre les altes capacitats que creen "barreres en l'aprenentatge" en les persones amb altes capacitats. Aquestes barreres poden afectar les famílies i generar actituds que poden influir en la felicitat dels seus fills o filles, es produeixen en les famílies, igual que en el centre educatiu, i han de ser superades de manera conjunta i des dels dos contextos (Ainscow i Booth, 2002).

En aquest capítol, volem presentar un recurs que servisca de suport i assessorament a les famílies per a l'educació d'aquests fills i filles que presenten capacitats superiors al grup de la seua mateixa edat i que, ben canalitzades, els aportaran molts beneficis en la seua vida personal i professional. Actualment sabem que en les altes capacitats influeixen, a més dels factors biològics i psicològics, altres de sociològics i ambientals (Pérez, Domínguez i López, 2002)³⁸ perquè la vida d'aquestes persones ha de ser entesa en el context en què es mou, és a dir, la família i el centre educatiu unit a les seues pròpies característiques.



³⁷ Freeman, J. (2006). "Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos". *International Symposium*, Gran Canària, 2-4 nov. 2006.

³⁸ Pérez, L., Domínguez, P., López C., Alfaro, E. i López, C. (2002). *Educación de hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid. Editorial CCS.

6.1.

La família i la detecció de les altes capacitats intel·lectuals

Les famílies solen ser les primeres a adonar-se que els seus fills i filles són "diferents" a la resta de les persones de la seua edat i sovint són les primeres a detectar aquestes diferències. La reacció a partir de la detecció pot seguir recorreguts diferents:

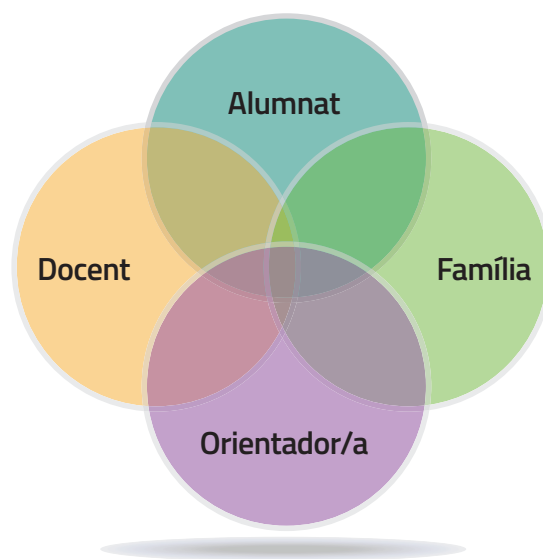
- Sentiments relacionats amb l'ansietat i la preocupació pel desconeixement i la possible incapacitat per a poder respondre a les seues necessitats. Les famílies poden dubtar de la seua competència per a respondre a les necessitats del seu fill o filla (Borges, Hernández i Rodríguez, 2006)³⁹.
- La possibilitat del rebuig per part d'una societat que descarte qui és diferent.
- Acceptació i satisfacció de les característiques i de les diferències.
- Elevació de les expectatives i de la pressió respecte a altres germans o germanes.

Si partim del fet que la família és un sistema, la presència d'un fill o filla amb altes capacitats i les seues necessitats obliguen a una labor d'adaptació familiar. L'existència d'una germana o d'un germà amb altes capacitats provoquen canvis pel que fa a competitivitat, autoestima i cooperació. Es podrien veure implicats en canvis de tipus relacional amb el seu germà o germana, amb reaccions i sentiments que poden ser ambivalents. Per això el treball dirigit a la cohesió familiar és fonamental (Manzano i Arranz 2008)⁴⁰.

6.2.

La comunicació de la família amb el centre

Les famílies són les que millor coneixen les característiques dels seus fills, el seu desenvolupament evolutiu i les precocitats que s'han manifestat al llarg de la seua infància. Cal deixar que expressen les seues idees, pensaments i sentiments per a poder obtenir la informació necessària d'aquest alumnat que presenta un perfil amb altes capacitats. Per tant, han d'afavorir les relacions i la comunicació amb l'equip educatiu que treballa amb els seus fills o filles, atès que la col·laboració facilitarà la identificació i superació de les barreres per a l'aprenentatge. Cal recollir la informació procedent de tots els sectors de la comunitat educativa, inclosa la visió que l'alumne o alumna amb altes capacitats té de si mateix, segons el gràfic següent (Carreras, Castiglione i Valera, 2012).⁴¹



³⁹ Borges, A., Hernández-Jorge, C. i Rodríguez-Naveiras, E. (2006) *Comportamientos parentales en familias con superdotados*. *Fáisca*, 11(13), 48-58.

⁴⁰ Manzano, A. i Arranz, E. (2008). *Multi-criteria Identification of Gifted Children in a Spanish Sample*. Manuscrit en fase de revisió.

⁴¹ Carreras, L., Castiglioni, F. i Valera, (2012). *Altas capacidades intelectuales, la asignatura pendiente*. Barcelona. Horsori.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

"Tots som GENIS, PERÒ SI JUTGES UN PEIX PER L'HABILITAT QUE TÉ D'ENFILAR-SE A UN ÀRBRE, VIURÀ TOTA LA VIDA CREIENT QUE ÉS UN INÚTIL."

ALBERT EINSTEIN



Com veiem en el gràfic, tots els sectors interaccionen. Tots els participants informen i orienten alhora que són informats per l'alumne o alumna d'AC.

Partim del fet que l'alumnat amb altes capacitats té unes necessitats educatives, emocionals i socials i que requereixen un tipus de resposta, per la qual cosa és important que el centre educatiu i la família estiguen d'acord en determinats aspectes com ara: acceptar-los com són, estimular-los perquè desenvolupen el seu potencial cognitiu però aconseguint un equilibri en el seu desenvolupament global, fomentar-ne l'autonomia, ocupar el seu temps lliure en activitats del seu interès, fer-los participants de la seua educació, parlar amb ells sobre els seus projectes i que assumisquen responsabilitats tant dins com fora de casa. Però, a més, hem d'incloure una altra variable com és el factor temps, condicionat per la durada i el ritme de la

intervenció, de tal manera que es pugui ajustar qualsevol tipus d'intervenció a les necessitats educatives de l'alumnat d'AC. Cal tindre en compte aquest condicionant si es vol evitar que el procés fracasse (Carreras, Castiglione i Valera, 2012).

Les discrepàncies amb el professorat i el centre educatiu creen un mal ambient que no beneficiarà aquest alumnat i provocarà ansietat, nerviosisme i inseguretat en la família. Cal partir del fet que la capacitat de processar i incorporar informació en els xiquets i joves amb AC és més alta que en la resta dels seus iguals i necessiten arribar més enllà per a assolir un estat adequat de satisfacció perquè on realment s'ho passen bé és en el procés més que en el resultat que obtenen (Carreras, Castiglione i Valera, 2012).

Per tant, la comunicació entre la família i el centre serà una de les claus en el desenvolupament acadèmic i personal d'aquest alumnat.

6.3.

Pautes d'actuació i estratègies per a la família

La família pot buscar ajuda per a aclarir dubtes o rebre les orientacions educatives que necessite. Quan apareixen problemes socials i emocionals en el seu fill o filla, cal que busque aquesta ajuda en diferents professionals, orientadors educatius i terapeutes que podran intervindre amb la finalitat d'ajudar-lo a trobar l'equilibri que necessita. Encara que en les famílies hi ha diferents estructures a l'hora de relacionar-se amb els fills; models autoritaris, permissius o democràtics que porten a diferents nivells de control, comunicació, relacions emocionals, afectives, etc, és important que es desenvolupi un clima familiar on puguin trobar suport, afecte, autoritat, pacte i negociació (Pérez, 2006)⁴².

Quan a una família se li ha detectat que el seu fill o filla té altes capacitats, adopta actituds diferents; des de la que considera que serà un problema per al seu desenvolupament i integració perquè és "diferent" a la que utilitza el terme superdotació amb tota llibertat, o bé la que li dona importància excessiva fins a arribar a crear problemes en la pròpia família. Un aspecte que cal tindre en compte són els potencials que pot desenvolupar, per a la qual cosa és aconsellable des del punt de vista psicològic que el pare i la mare estiguen d'acord en les actuacions que duren a terme. En aquest sentit segons Artiles, Álvarez i Jiménez (2002)⁴³, seria convenient dur a terme el següent:

- Evitar etiquetes del tipus "superdotat/ada" o "geni".
- Estimular el desenvolupament del seu potencial cognitiu però sense prioritzar en excés el desenvolupament cognitiu sobre el seu desenvolupament global.
- Llibertat de pensament i desenvolupament de la seua creativitat.
- Possibilitat d'accedir a materials del seu interès.
- Ajudar a resoldre els seus problemes sense por de fracassar i planificar els seus projectes i tasques.
- Fer-los partícips de les tasques de la llar, igual que qualsevol altre membre de la família.
- Fomentar l'autonomia i orientar-los cap a la manera de trobar respostes.
- Ocupar el seu temps lliure amb activitats variades del seu interès.
- Demostrar-los el mateix afecte que a la resta de la família.
- Estar oberts a parlar amb ells sobre la seua educació i no centrar-se exclusivament en els aspectes intel·lectuals per a oblidar-se dels aspectes social i emocional.



⁴² Pérez, L. (2006). *Alumnado con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

⁴³ Artiles, C., Álvarez, J. i Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para familias*. Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern de Canàries. Direcció General d'Ordenació i Innovació.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

L'entorn sociocultural del context familiar determinarà el desenvolupament de les capacitats de la persona. Pel que fa a l'alumnat amb AC caldrà que des de la família es duga a terme (Barrera *et al.*, 2008)⁴⁴:

- Una actuació educadora i socialitzadora.
- Una educació integral (afecte, autonomia, responsabilitat...).
- Una educació basada en el respecte cap als altres (tolerància, habilitats socials, acceptació dels altres...).
- L'estimulació de les seues capacitats (comprensió, respecte i suport, paciència).
- La planificació del temps.
- La col·laboració amb el centre educatiu (informar, coherència en les actuacions, afavorir-ne la integració).

En la taula següent es pot veure un exemple d'un pla d'intervenció anual amb les famílies d'alumnat amb altes capacitats.

PRIMER TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none">▪ Correspondència telefònica, correu electrònic i agenda.▪ Reunió amb tutor o tutora i orientador o orientadora.▪ Coordinar l'educació familiar i la del centre.▪ Ajudar a canviar actituds i trencar estereotips.▪ Establir un compromís continuat.▪ Escoltar les demandes de pares i mares respecte a l'organització de xarrades, seminaris, etc.
SEGON TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none">▪ Reunió amb tutor, tutora, orientador, orientadora i professorat.▪ Escola de famílies.▪ Compartir la informació rellevant entre pares, mares tutor, tutora, orientador, orientadora i professorat.▪ Establir estratègies comunes.▪ Continuar coordinant l'educació familiar i la del centre.
TERCER TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none">▪ Reunió amb tutor, tutora, orientador, orientadora i professorat.▪ Demanar als pares o mares que participen en activitats enriquidores al centre o a l'aula.▪ Compartir el resultat de l'avaluació.

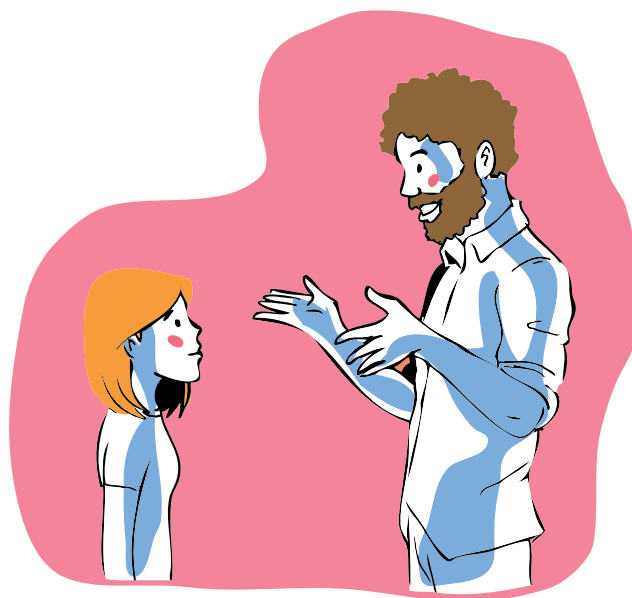
⁴⁴ Barrera, A., Durán, R., González, J, i Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta d'Andalucía. Conselleria d'Educació.

6.4. Programes dirigits a les famílies

Les famílies són moltes vegades orientadores eficaces, ja que són les que millor coneixen els seus fills o filles, per tant, poden aportar el seu coneixement i la seua informació, que pot ser molt valuosa. Però les famílies també han de reconèixer que des dels centres educatius s'actua per a atendre la diversitat de l'alumnat encara que puga semblar que l'ambient d'aprenentatge no és l'adequat per a l'alumnat amb altes capacitats. Es parteix de la formació i dels recursos de què disposa el professorat que, en la majoria dels casos, té grans dificultats per a atendre adequadament aquest alumnat.

La preocupació que sorgeix en les famílies és com enriquir i animar en l'aprenentatge dels seus fills per a aconseguir l'estímul adequat sense excedir els nivells de pressió pel que fa al seu rendiment i als resultats. Per tant, és fonamental que les famílies participen d'algun tipus de programa on reben el suport i les orientacions que necessiten i que ací recollim de Pérez (2006)⁴⁵:

- Participar en els grups d'autoajuda formats per persones que tenen situacions comunes i comparteixen les seues experiències. És de gran ajuda per a les famílies que inicien l'educació dels seus fills o filles, o una etapa educativa o un problema que altres ja han viscut.



- Estar en grups de suport on es facilita a les persones defensar una causa comuna per a resoldre un problema. Es constitueixen en associacions que en el cas de les famílies d'altres capacitats a través de les associacions aconseguixen el suport davant de les situacions que sorgeixen amb els seus fills o filles. Des d'aquestes associacions s'ofereixen orientacions, cursos, escoles per a les famílies, etc.
- Implicar-se en activitats de formació, que poden ser molt diverses: jornades, tallers, xarrades d'experts, escoles per a intercanvi d'experiències, etc.

⁴⁵ Pérez, L. (2006). *Alumnado con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.

6.5.

Model d'entrevista a una família amb un fill o filla amb altes capacitats

.....

L'entrevista amb les famílies constitueix el millor mitjà de què disposa el tutor/professorat per a l'intercanvi d'opinions i informació sobre el procés educatiu de l'alumnat.

1. La finalitat d'aquesta entrevista serà:

- Intercanviar informació amb les famílies sobre l'alumne o alumna per a comprendre la situació.
- Orientar les famílies en el tema d'intervenció amb l'alumnat amb altes capacitats per a analitzar-lo conjuntament i formular un pla d'intervenció.

2. A partir de l'entrevista:

- El professorat pot fer una síntesi de dades personals i ambientals de l'alumne o alumna i confrontar amb les famílies els seus propis punts de vista.
- El professorat pot recollir més dades de l'alumne o alumna a través de les famílies, que són les que millor coneixen els seus fills o filles. Això permet detectar allò què els preocupa i millorar la intervenció educativa.

3. Condicions que s'han de donar en l'entrevista

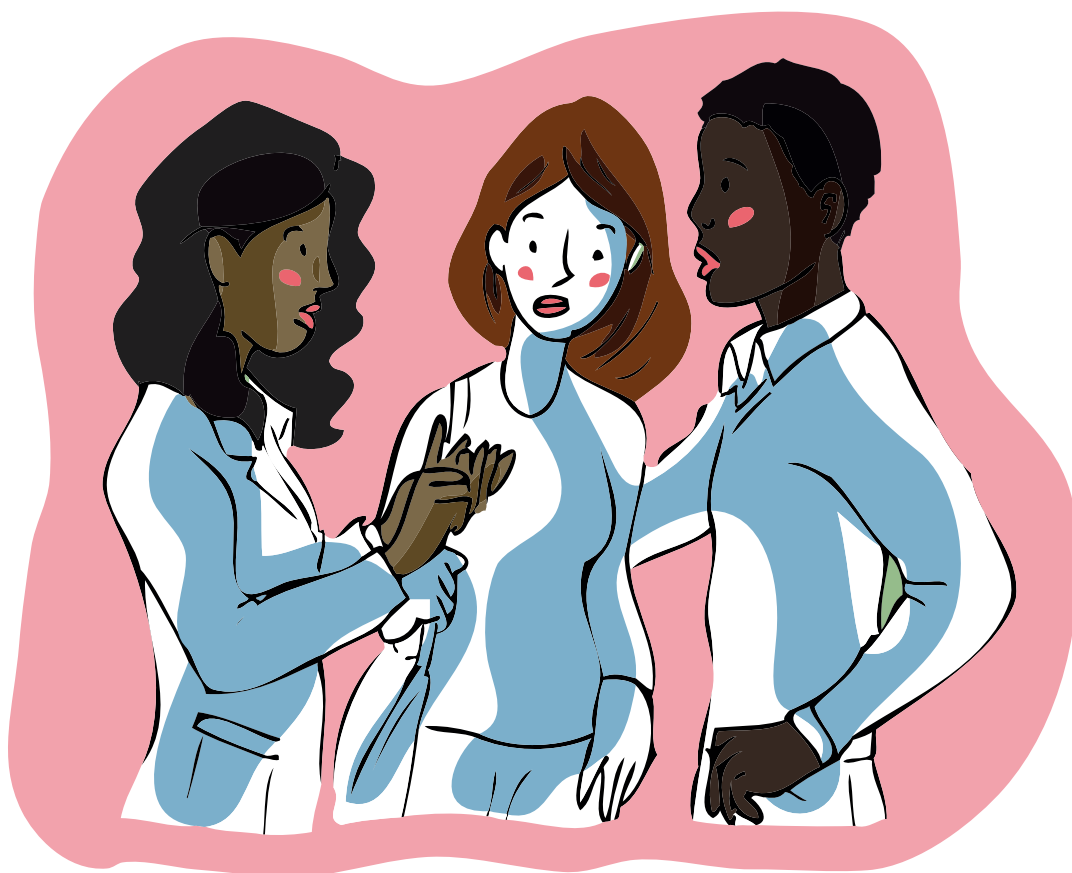
3.1. Crear un clima que facilite la interrelació i comunicació. Per a aconseguir-ho és important:

- Preparar l'entrevista.
- Analitzar prèviament les dades de l'alumne o alumna.
- Disposar d'un ambient com més agradable millor.
- Explicitar al començament de l'entrevista l'objectiu d'aquesta.

3.2. Manifestar una actitud comprensiva i empàtica Això suposa:

- Posar-se en el lloc dels pares.
- Ser conscient que té un coneixement parcial de l'alumne o alumna.
- Tindre present que sol ser veritat que els pares o mares "volen el millor per als seus fills o filles".
- Deixar que els pares o mares s'expressen amb llibertat.

3.3. Centrar-se en el tema de l'entrevista i utilitzar un llenguatge directe i senzill.



4. Punts que s'han d'abordar al llarg de l'entrevista:

a) Ambient familiar:

- Situació de l'alumne o alumna en la família.
- Visió que en tenen els diferents membres de la família.

b) Actitud cap al centre escolar:

- Opinió que manifesta sobre el centre, el professorat i els companys i companyes del grup.
- Integració en el grup-classe.

c) Actitud davant de l'estudi:

- Temps que dedica a l'estudi.
- Dificultats que manifesta.
- Grau de preocupació pel rendiment escolar. Actitud de la família davant del rendiment.

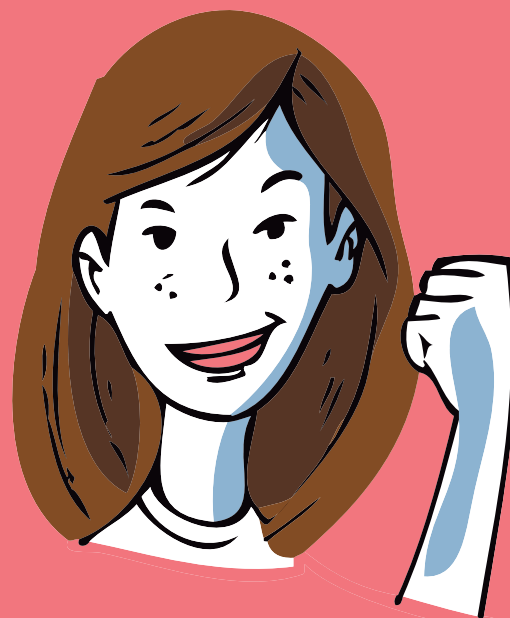
d) Aficions i ocupació del temps lliure.

5. Conclusions i acords presos.



7 >>

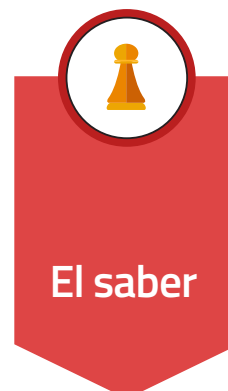
A manera de conclusió



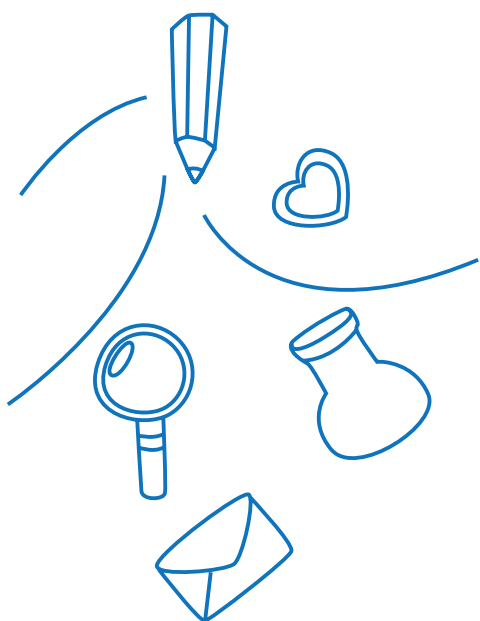


Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**



Amb aquesta guia esperem haver aconseguit algunes de les finalitats que, tot i no estar expressades de manera explícita, s'han recollit al llarg de les seues pàgines. Ha pretés ser una eina més útil que científica, més pràctica que teòrica, però sobretot ha sigut pensada i realitzada per a ser utilitzada per tota la comunitat educativa. Així, s'ha orientat la seua realització en tres aspectes fonamentals que esperem haver assolit: "el saber", "el poder" i "el voler".



Disposar del coneixement de la realitat dels xiquets i xiquetes amb altes capacitats permet aclarir la imatge, de vegades mitificada, del que són capaços o no de fer, o del que se n'espera. Igual que qualsevol persona, necessiten els altres per al seu desenvolupament i creixement; no poden ser considerats subjectes aïllats i aliens a la societat en què viuen.

És summament important conèixer quines són les necessitats dels alumnes amb altes capacitats, que de vegades podran coincidir amb les que puguen presentar els seus companys o companyes. També resulta imprescindible conèixer aquells models teòrics que expliquen la seua singularitat, les experiències més enriquidores o les estratègies que afavoreixen l'aprenentatge no només per a l'alumnat amb altes capacitats, sinó i que a més resulten vàlides per a la resta d'alumnes.

Cal fer que tot aquest coneixement siga un saber compartit per tots els membres de la comunitat educativa, un dels objectius de la guia, difonent i possibilitant la formació en aquest sentit, formació que es pot recollir a través dels plans de formació en centres, les escoles de pares, associacions, etc.



El poder

Un altre aspecte que acompanya la guia és el fet de posar a la disposició de la comunitat educativa les eines metodològiques, organitzatives, legals, recursos personals i materials, espais, etc., amb els quals poder donar resposta a les necessitats de l'alumnat que presenta altes capacitats. D'aquesta manera, es podran implantar cultures, polítiques i pràctiques educatives que donen respostes adequades a la diversitat de necessitats que presenta tant l'alumne o alumna amb altes capacitats com la resta de l'alumnat.

No obstant això, a més, cal tindre la col·laboració de les famílies en aquest procés. Per aquest motiu també han de disposar d'eines necessàries amb què, des del seu àmbit, puguen donar resposta a les necessitats dels seus fills o filles.




El voler

De res serveix disposar dels coneixements i de les estructures o dels recursos organitzatius, personals o metodològics si no hi ha voluntat de voler fer els canvis necessaris perquè es pose en pràctica la resposta adequada a les necessitats de l'alumnat amb altes capacitats.

Donar per descomptat que un alumne o alumna amb altes capacitats no té necessitats pel simple fet de ser-ho és negar una evidència com ho és no reconèixer que formem part d'una societat en què cada persona és singular i diferent, i com a tal ha de rebre atenció i suport. A més, el fet de considerar l'alta capacitat com un tret estable i, en una certa mesura, heretat, de manera que la persona pot fer front a totes les situacions de la vida sense necessitat de cap ajuda i, per tant, no necessita l'atenció del professorat, constitueix una altra de les falses creences més comunes.

És per això que, a través de l'òptica de la inclusió educativa, reflectida al llarg d'aquesta guia, s'ha pretès canviar la visió i incidir en l'imaginar que la comunitat educativa té en relació als alumnes amb altes capacitats.

8 >>

Annexos





Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Annex I

Acrònims

ACI	Adaptació curricular individualitzada no significativa.
ACIs	Adaptació curricular individualitzada significativa.
AD	Atenció a la diversitat.
DO	Departament d'Orientació.
DUA	Disseny universal d'aprenentatge.
PADIE	Pla d'atenció a la diversitat i inclusió educativa.
PAT	Pla d'acció tutorial.
SPE	Servei psicopedagògic escolar.

Annex II

Definicions

Barreres:

Dificultats o impediments (socials, culturals, actitudinals, materials, econòmics...) que dificulten, per exemple, l'accés al sistema educatiu, la permanència en aquest amb qualitat o la transició entre etapes i a la vida adulta.

Clima escolar:

Conjunt de característiques psicosocials d'un centre educatiu, determinat per tots aquells factors o elements estructurals, personals i funcionals de la institució que, integrats en un procés dinàmic específic, confereixen un estil o to peculiar a la institució que condiciona el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Cultura escolar:

Conjunt d'actituds, valors, creences compartides i models d'organització de l'escola.

Diversitat:

Característica de la conducta i condició humana que es manifesta en el comportament i la manera de vida dels individus, així com en les seues maneres de pensar, circumstància que es dona en tots els nivells evolutius de la vida i en totes les situacions.

Disseny universal per a l'aprenentatge:

Enfocament que se centra en l'anàlisi del currículum escolar per a explicar les barreres per a l'aprenentatge de l'alumnat. Estableix múltiples formes de representació, d'expressió i de motivació per a aconseguir la inclusió a l'escola.

Educació inclusiva:

Educació que garanteix la presència, l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat en condicions d'igualtat.

Avaluació psicopedagògica:

Procés de recollida i anàlisi de la informació rellevant, relativa als diferents elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge per a identificar les necessitats educatives de determinats alumnes que presenten dificultats en el seu desenvolupament personal o desajustos respecte al currículum escolar.

Ensenyament multinivell:

Conjunt d'adaptacions i estratègies adoptats en l'aula per a tractar de donar resposta als diferents nivells de grup disminuint la necessitat de tindre programes diferenciats.

Exclusió:

Procés de separació de les persones o grups socials dels àmbits socials propis de la comunitat en què es viu, que condueix a una pèrdua d'autonomia per a aconseguir els recursos necessaris per a viure, integrar-se i participar en la societat de la qual formen part.

Includ-ed:

El projecte INCLUD-ED identifica les estratègies educatives que contribueixen a superar les desigualtats i promouen la cohesió social. Fruit de la seua anàlisi ha sigut el descobriment d'actuacions d'èxit, que han de ser universals i transferibles a diferents contextos. Aquestes actuacions estan basades en l'agrupació heterogènia de l'alumnat i en la participació de les famílies i la comunitat educativa.

Neurociència:

Ciència que es dedica a l'estudi, l'observació i l'anàlisi del sistema nerviós central de l'ésser humà.

Pla d'atenció a la diversitat i d'inclusió educativa:

Conjunt d'actuacions generals, mesures organitzatives, adaptacions al currículum, suports i reforços que un centre dissenya, selecciona i posa en pràctica per a donar resposta a la diversitat de necessitats de l'alumnat.



Annex III Legislació

- Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, general del sistema educatiu.
- Decret 39/1998, de 31 de març, del Govern Valencià, d'ordenació de l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- Ordre de 14 de juliol de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es regulen les condicions i el procediment per a flexibilitzar, excepcionalment, la durada del període d'escolarització obligatòria dels alumnes que tenen necessitats educatives especials derivades de condicions personals de superdotació.
- Reial decret 943/2003, de 18 de juliol, pel qual es regulen les condicions per a flexibilitzar la durada dels diversos nivells i etapes del sistema educatiu per als alumnes superdotats intel·lectualment.
- Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.
- Ordre de 15 de maig de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual s'estableix el model d'informe psicopedagògic i el procediment de formalització.
- Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa.
- Reial decret 126/2014, de 28 de febrer, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària.
- Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.
- Ordre 89/2014 de 9 de desembre, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport per la qual s'estableixen els documents oficials d'avaluació i es concreten aspectes de l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.
- Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat.
- Decret 87/2015, de 5 de juny, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana.
- Decret 88/2017, de 7 de juliol, del Consell, pel qual es modifica el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desenvolupa l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana.
- Ordre 38/2017, de 4 d'octubre, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport per la qual es regula l'avaluació en Educació Secundària Obligatòria, en Batxillerat i en els ensenyaments de l'Educació de Persones Adultes a la Comunitat Valenciana.

Annex IV

Protocol per a la detecció

Instruccions per a omplir l'escala.

Aquesta escala forma part d'un procés en la detecció d'alumnat amb altes capacitats per a poder prendre decisions i per a donar-li una resposta educativa adequada. Es pot fer de manera individual o grupal.

Com a docents, disposeu d'una informació no només de caràcter acadèmic o de rendiment escolar, sinó també d'altres àmbits com ara creativitat, capacitat d'aprenentatge, motivació, etc., rellevant del vostre alumnat amb la qual es pot detectar de manera precoç les altes capacitats.

L'escala que a continuació es presenta, recull i descriu tant aprenentatges de l'alumnat com conductes observables en l'àmbit educatiu. Els fulls de l'escala estan organitzats en blocs de 10 alumnes. Cada un dels ítems que es presenten està graduat, amb això es pretén que reflectiu el grau en què percebeu aquesta conducta en l'alumnat del vostre grup. Els valors van des de l'1, que indica "molt baix", fins al 5, "molt alt", i s'indiquen a continuació:

- (1) Molt baix, no presenta aquesta característica.
- (2) Baix, presenta aquesta característica, però de manera menys acusada que la majoria dels seus companys o companyes.
- (3) Mitjà, és com la majoria dels seus companys o companyes.
- (4) Alt, presenta aquesta característica, però de manera més acusada que la majoria dels seus companys o companyes.
- (5) Molt alt, presenta aquesta característica en un grau molt elevat.

Abans d'omplir l'escala, llegiu les consideracions següents:

- No tingueu en compte els resultats acadèmics de l'alumnat.
- Tingueu en compte aquell alumnat amb diversitat funcional: visual, auditiva, física, etc.
- Cada ítem s'ha de llegir com "l'alumne o alumna... respecte a l'alumnat del seu grup".
- La puntuació de cada alumne o alumna s'ha de considerar en relació amb el seu grup.
- Valoreu segons la primera impressió a la lectura de l'ítem.
- Puntueu escrivint el valor corresponent entre les 5 possibilitats.
- No deixeu cap casella en blanc.
- Heu de considerar els ítems separatament.
- Assigneu un número a cada alumne del grup tenint en compte que serà la manera de localitzar-lo i que no ha de variar al llarg d'aquest estudi.

Una vegada omplida l'escala, l'heu de remetre a l'orientador o orientadora del vostre centre.

En els fulls següents trobareu protocols per a la realització del procés de detecció.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Educació Primària/Educación Primaria

Centre/Centro		Codi/Código	
Localitat/Localidad		Data/Fecha	
Curs/Curs		Grup/Grupo	

Ítems	Alumnat/Alumnado ⁴⁶									
1. Expressa les seues idees de forma clara i precisa/Expresa sus ideas de forma clara y precisa.										
2. Té bon vocabulari/Tiene buen vocabulario.										
3. Comprén idees complexes amb facilitat/Comprende ideas complejas con facilidad.										
4. Efectua exercicis de càlcul mental amb rapidesa i precisió/ Efectúa ejercicios de cálculo mental con rapidez y precisión.										
5. Comprén amb facilitat una argumentació matemàtica/ Comprende con facilidad una argumentación matemática.										
6. Aplica el raonament logicomatemàtic per a enfrontar-se a situacions quotidianes/ Aplica el razonamiento lógico-matemático para enfrentarse a situaciones cotidianas.										
7. Dibuixa imatges de manera avançada/Dibuja imágenes de manera avanzada.										
8. Interpreta gràfics i diagrames amb facilitat/Interpreta gráficos y diagramas con facilidad.										
9. Realitza amb rapidesa i precisió trencaclosques, puzles o similars/ Realiza con rapidez y precisión rompecabezas, puzzles o similares.										
10. Destaca en un o més esports/Destaca en uno o más deportes.										
11. Pot desarmar i tornar a armar objectes amb facilitat/Puede desarmar y volver a armar objetos con facilidad.										
12. Imita de manera intel·ligent els gestos i modals d'altres persones/ Imita de manera inteligente los gestos y modales de otras personas.										
13. Mostra facilitat per a apreciar i discriminar formes musicals/ Muestra facilidad para apreciar y discriminar formas musicales.										
14. Reprodueix melodies de forma molt precisa/Reproduce melodías de forma muy precisa.										

Ítems	Alumnat/Alumnado ⁴⁶									
15. Adverteix quan la música està fora de to/Advierte cuando la música está fuera de tono.										
16. Organitza i dirigeix activitats grupals/Organiza y dirige actividades grupales.										
17. Mostra bona intuïció per a captar les necessitats dels altres/Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás.										
18. Pren decisions i s'en responsabilitza/Toma decisiones y se responsabiliza de ellas.										
19. Expressa i controla les seues emocions/Expresa y controla sus emociones.										
20. Té una alta autoestima i confiança en si mateix/a/Tiene una alta autoestima y confianza en si mismo/a.										
21. Té una visió realista dels seus punts forts i dèbils/Tiene una visión realista de sus puntos fuertes y débiles.										
22. Mostra gran curiositat per explorar la realitat que el rodeja/Muestra gran curiosidad por explorar la realidad que le rodea.										
23. Identifica les relacions entre distints fenòmens de la naturalesa/Identifica las relaciones entre distintos fenómenos de la naturaleza.										
24. Aplica relacions causa efecte per a explicar la realitat/Aplica relaciones causa efecto para explicar la realidad.										
25. Aporta una gran quantitat d'idees o solucions inusuals en la classe/Aporta una gran cantidad de ideas o soluciones inusuales en la clase.										
26. Mostra un subtil sentit de l'humor/Muestra un sutil sentido del humor.										
27. Expressa idees fruit d'una gran imaginació/Expresa ideas fruto de una gran imaginación.										
28. Gestiona i controla les seues pròpies capacitats i coneixements/Gestiona y controla sus propias capacidades y conocimientos.										
29. Sorprén per la quantitat d'informació i temes que coneix/Sorprende por la cantidad de información y temas que conoce.										
30. Coneix i usa diferents recursos i fonts d'informació/Conoce y usa diferentes recursos y fuentes de información.										

⁴⁶ Utilitze com a referència el llistat de l'alumnat del grup. Utilice como referencia el listado del alumnado del grupo.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Educació Secundària Obligatoria/Educación Secundaria Obligatoria

Centre/Centro		Codi/Código	
Localitat/Localidad		Data/Fecha	
Curs/Curso		Grup/Grupo	

Ítems	Alumnat/Alumnado ⁴⁷									
1. Expressa les seues idees de forma clara i precisa/Expresa sus ideas de forma clara y precisa.										
2. Es comunica de forma distinta i adequada en cada situació: adults, companys/companyes/Se comunica de forma distinta y adecuada en cada situación: adultos, compañeros/compañeras.										
3. Comprén idees complexes amb facilitat/Comprende ideas complejas con facilidad.										
4. Efectua exercicis de càlcul mental amb rapidesa i precisió/ Efectúa ejercicios de cálculo mental con rapidez y precisión.										
5. Comprén amb facilitat una argumentació matemàtica/ Comprende con facilidad una argumentación matemática.										
6. Aplica el raonament logicomatemàtic per a enfrontar-se a situacions quotidianes/Aplica el razonamiento lógico-matemático para enfrentarse a situaciones cotidianas.										
7. Realitza dibuixos de qualitat i precisió artística/Realiza dibujos de calidad y precisión artística.										
8. Interpreta gràfics i diagrames amb facilitat/Interpreta gráficos y diagramas con facilidad.										
9. Realitza amb rapidesa i precisió projectes artístics o tecnològics/Realiza con rapidez y precisión proyectos artísticos o tecnológicos.										
10. Destaca en un o més esports/Destaca en uno o más deportes.										
11. Pot desarmar i tornar a armar objectes amb facilitat/Puede desarmar y volver a armar objetos con facilidad.										
12. Imita de manera intel·ligent els gestos i modals d'altres persones/Imita de manera inteligente los gestos y modales de otras personas.										
13. Mostra facilitat per a apreciar i discriminar formes musicals/ Muestra facilidad para apreciar y discriminar formas musicales.										

Ítems	Alumnat/Alumnado ⁴⁷									
14. Reprodueix melodies de forma molt precisa/Reproduce melodías de forma muy precisa.										
15. Adverteix quan la música està fora de to/Advierte cuando la música está fuera de tono.										
16. Organitza i dirigeix activitats grupals/Organiza y dirige actividades grupales.										
17. Mostra bona intuïció per a captar les necessitats dels altres/Muestra buena intuición para captar las necesidades de los demás.										
18. Pren decisions i es responsabilitza d'elles/Toma decisiones y se responsabiliza de ellas.										
19. Expressa i controla les seues emocions/Expresa y controla sus emociones.										
20. Té una alta autoestima i confiança en si mateix/a/Tiene una alta autoestima y confianza en si mismo/a.										
21. Té una visió realista dels seus punts forts i dèbils/Tiene una visión realista de sus puntos fuertes y débiles.										
22. Mostra interès per investigar el medi físic i natural que el rodeja/Muestra interés por investigar el medio físico y natural que le rodea.										
23. Establix amb precisió les relacions entre distints fenòmens de la Naturalesa/Establece con precisión las relaciones entre distintos fenómenos de la Naturaleza.										
24. Aplica el pensament científicotècnic per a extraure conclusions/ Aplica el pensamiento científico-técnico para extraer conclusiones.										
25. Aporta una gran quantitat d'idees o solucions inusuals en la classe/Aporta una gran cantidad de ideas o soluciones inusuales en la clase.										
26. Mostra un subtil sentit de l'humor/Muestra un sutil sentido del humor.										
27. Expressa idees fruit d'una gran imaginació/Expresa ideas fruto de una gran imaginación.										
28. Gestiona i controla les seues pròpies capacitats i coneixements/ Gestiona y controla sus propias capacidades y conocimientos.										
29. Sorprén per la quantitat d'informació i temes que coneix/ Sorprende por la cantidad de información y temas que conoce.										
30. Coneix i usa diferents recursos i fonts d'informació/Conoce y usa diferentes recursos y fuentes de información.										

⁴⁷ Utilitze com a referència el llistat de l'alumnat del grup. Utilice como referencia el listado del alumnado del grupo.

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

A emplenar per l'orientador u orientadora/A complimentar por el orientador u orientadora.

Indicar només aquell alumnat la puntuació del qual estiga entre 12 i 15 en algú dels àmbits, creativitat o capacitat d'aprenentatge/ Indicar solo aquel alumnado cuya puntuación esté entre 12 y 15 en alguno de los ámbitos, creatividad o capacidad de aprendizaje.

Centre/Centro		Codi/Código	
Localitat/Localidad		Data/Fecha	
Curs/Curso		Grup/Grupo	

Àmbit/Ámbito	Alumnat/Alumnado ⁴⁸									
Lingüístic/Lingüístico. (ítems 1-3) - (L)										
Lògicmatemàtic/Lógico-matemático. (ítems 4-6) - (LMT)										
Visoespacial i artístic/Visoespacial y artístico. (ítems 7-9) - (VSART)										
Corporalcinestèsic/Corporal-cinestésico. (ítems 10-12) - (CRPCN)										
Musical/Musical. (ítems 13-15) - (M)										
Social/Social. (ítems 16-17) -(S)										
Personal/Personal. (ítems 18-21) - (P)										
Científictecnològic i naturalista/Científico-tecnológico y naturalista. (ítems 16-18) - (CTN)										
Creativitat/Creatividad. (ítems 25-27) - (C)										
Capacitat d'aprenentatge/Capacidad de aprendizaje . (ítems 28-30) - (CAP)										

⁴⁸ Utilitze com a referència el llistat de l'alumnat del grup. Utilice como referencia el listado del alumnado del grupo.

Nbre. alumnes detectats amb n entre 12 i 15 en algun dels àmbits, creativitat o capacitat d'aprenentatge/ N° alumnos/as detectados con n entre 12 y 15 en alguno de los ámbitos, creatividad o capacidad de aprendizaje.	
Total alumnat/ Total alumnado	

Es recomana que els/les següents alumnes passen a la fase d'identificació.

Se recomienda que los/las siguientes alumnos/as pasen a la fase de identificación.

Nom/Nombre	L	LMT	VSART	CRPCN	M	CTN	S	P	C	CAP



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Annex V

Model per a la identificació

.....

Cognoms	Etapa:	Curs:
Nom	Data:	
Data de naixement	Centre:	

Àmbit lingüístic: indicadors	SÍ	NO
Aprén amb facilitat altres idiomes.		
Comprén idees complexes amb facilitat.		
Coneix i usa les paraules relacionant-les adequadament amb el seu significat.		
Conta bé històries.		
Gaudeix de la conversa.		
Gaudeix de la lectura.		
Troba maneres diferents d'expressar idees perquè els seus iguals l'entenguin.		
Escriu millor que la mitjana de la classe en diferents estils.		
Expressa les seues idees de manera clara i precisa.		
Manté l'atenció del grup quan parla.		
Recorda amb facilitat informació verbal, com ara textos escrits, narracions, etc.		
Es comunica de manera diferent i adequada en cada situació: adults, companys o companyes, etc.		
Posseeix bon vocabulari per a l'edat que té.		
Usa paraules descriptives per a donar emoció al que vol comunicar.		

Àmbit logicomatemàtic: indicadors	SÍ	NO
Calcula mentalment els problemes aritmètics.		
Comprén amb facilitat una argumentació matemàtica.		
Destaca fent trencaclosques complexos (Sec.: Resol problemes aritmètics, geomètrics, etc. utilitzant les noves tecnologies).		
Gaudeix de les classes de matemàtiques.		
Efectua exercicis de càlcul mental amb rapidesa i precisió.		
Troba interessant els jocs matemàtics (Sec.: per ordinador).		
Pensa en un nivell més abstracte o en un nivell superior (Sec.: té un bon sentit de causa-efecte).		
Si se li dona la solució és capaç d'inventar problemes.		
Sol percebre i discriminar relacions i extraure'n les regles.		
Utilitza bé la lògica i el raonament de manera quotidiana.		
Utilitza amb precisió conceptes de quantitat, temps, causa i efecte (Sec. usa amb precisió habilitats matemàtiques d'estimació, càlcul d'algorismes, interpretació d'estadístiques i representacions gràfiques).		
Utilitza els elements i raonaments matemàtics per a enfrontar-se a situacions quotidianes.		

Àmbit visuoespacial: indicadors	SÍ	NO
Combina colors, formes i textures en les seues produccions.		
Destaca en activitats artístiques.		
És reconegut pels altres pel seu talent artístic.		
Fa construccions tridimensionals interessants.		
Li resulta fàcil localitzar una nova adreça.		
Llig i interpreta mapes, plànols, gràfics i diagrames amb facilitat.		
Manifesta els seus dots artístics en diferents moments, llocs o materials.		
Mentre llig obté més informació de les imatges que dels textos.		
Mostra equilibri i ordre en els treballs.		
Té un sentit de l'espai excel·lent.		
Fa amb rapidesa i precisió trencaclosques i puzles.		
Realitza dibuixos de qualitat i precisió artística.		
S'interessa pels programes de disseny assistit per ordinador: còmics, construccions, jocs...		
S'orienta fàcilment en el seu entorn.		

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Àmbit corporal cinestèsic: indicadors	SÍ	NO
Demostra harmonia, destresa i precisió en tasques físiques.		
Demostra habilitat per al ball, arts marcials, gimnàstica esportiva, etc.		
Demostra habilitats interpretatives.		
Imita de manera intel·ligent els gestos i modals d'altres persones.		
Mostra habilitat en les manualitats.		
Pot desarmar i tornar a armar aparells i objectes diversos amb facilitat.		
Du a terme amb gran precisió muntatges complexos.		
Recorda millor el que ha fet que el que ha dit.		
Sobreix en activitats físiques i esportives.		
Té un equilibri i una coordinació motriu excel·lents.		
Utilitza el llenguatge no verbal funcional en les seues expressions (Expressa amb facilitat mitjançant gestos el que vol dir).		

Àmbit musical: indicadors	SÍ	NO
Adverteix quan la música està fora de to, la falta de ritme, etc.		
Contínuament marca ritmes de percussió i taral·leja cançons.		
Gaudeix de les activitats musicals.		
Executa un instrument musical o canta en un cor o en un altre grup.		
És reconegut pels altres pel seu talent musical.		
Li agrada improvisar sons musicals.		
Mescla adequadament els sons, ritmes, etc., utilitzant les tecnologies.		
Mostra facilitat per a apreciar i discriminar formes musicals.		
Reproduceix melodies de manera molt precisa.		
Respon de manera favorable quan se'l fa escoltar una peça musical.		
Té aptituds per a modular la veu.		
Utilitza amb precisió vocabulari i notacions musicals.		

Àmbit científicotecnològic i naturalista: indicadors	SÍ	NO
Aplica el pensament científicotècnic per a extraure conclusions (Aplica relacions causa-efecte per a explicar la realitat).		
Collecciona i classifica segons les propietats físiques i materials diferents objectes del món natural.		
Demostra un gran interès pels temes relacionats amb la naturalesa.		
Gaudeix de les activitats en la naturalesa.		
Domina una informació molt àmplia sobre temes científics (Domina una informació molt àmplia sobre coneixement del medi i ciències naturals).		
Identifica les relacions entre diferents fenòmens de la naturalesa.		
Identifica i reconeix el nom de les plantes, animals, minerals, etc.		
Li agrada fer experiments.		
Mostra entusiasme i interès pel món animal.		
Mostra gran curiositat per explorar la realitat que l'envolta.		
Sap usar (o té interès a aprendre a usar) microscopis, telescopis, etc.		
Té interès per utilitzar instruments científics.		
Àmbit social: indicadors	SÍ	NO
Bromeja i admet bromes en les seues relacions.		
És eficaç com a mediador entre els seus iguals.		
És una persona emprenedora.		
Li agrada ensenyar de manera informal els altres.		
Mostra bona intuïció per a captar les necessitats dels altres.		
No permet que la gent s'aprofite d'ell/a.		
Organitza i dirigeix activitats grupals.		
Altres busquen la seua companyia.		
Sembla que és líder natural.		
Sap dialogar i negociar.		
Es relaciona amb persones d'edats diferents.		
Té tacte en el tracte amb els altres.		
Pren decisions i se'n responsabilitza.		
Treballa cooperativament.		
Valora les idees dels altres.		



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Àmbit personal: indicadors	SÍ	NO
Quan està en desacord amb un grup de persones, encara que no compartisquen la seua opinió, la continua defenent.		
Compleix els seus compromisos i les seues promeses.		
És capaç d'aprendre dels seus fracassos o èxits en la vida.		
És capaç d'assumir decisions importants.		
És capaç de calcular i assumir riscos.		
És independent.		
És sensible des del punt de vista emocional.		
Està disposat a aprofitar les seues oportunitats.		
Expressa amb precisió i controla les seues emocions.		
Li agrada enfrontar-se als problemes i solucionar-los com més prompte millor.		
Li interessen més les preguntes que les solucions a les preguntes.		
Manté la seua motivació en una tasca prolongada.		
No sol deixar passar les oportunitats.		
Sap relacionar el que sent amb el que pensa, el que diu i el que fa.		
La seua honradesa i sinceritat proporciona confiança en els altres.		
El seu sentit de l'humor l'ajuda a resoldre els seus problemes.		
Té actitud positiva davant dels canvis.		
Té confiança plena en les seues habilitats per a aconseguir èxit.		
Té un <i>hobby</i> molt definit.		
Té una alta autoestima i confiança en si mateix/a.		
Té una visió realista de les seues capacitats i de les seues debilitats.		
Treballa de manera autònoma i organitzada.		

Creativitat: indicadors	SÍ	NO
Aporta una gran quantitat d'idees i solucions inusuals i intel·ligents davant de temes i de problemes plantejats a classe.		
Demostra una gran curiositat per conèixer coses noves i aporta sovint interrogants del tipus següent: per què no fem ara...?, tinc una idea, etc.		
Durant les explicacions de classe té facilitat per a suggerir exemples que normalment no se'ls ocorre a la majoria dels companys i companyes.		
És capaç d'aportar una gran quantitat d'idees i solucions inusuals i intel·ligents davant de temes i de problemes plantejats a classe.		
Expressa idees fruit d'una gran imaginació.		
Mostra preferència per les activitats en què s'investiga, experimenta i descobreix la informació.		
Mostra un sentit de l'humor subtil.		
Pot mantindre opinions inesperades i defensar punts de vista no convencionals.		
Reflecteix en els seus dibuixos i expressions plàstiques una originalitat fora del que és comú.		
Es mostra còmode o còmoda en activitats de classe lliures o poc estructurades en què la poca iniciativa de l'alumnat determina el pla que cal seguir.		

Capacitat d'aprenentatge: indicadors	SÍ	NO
Coneix i usa diferents recursos i fonts d'informació.		
Fa l'efecte que desconnecta i s'avorreix quan el professor/a repeteix idees o exemples durant les explicacions.		
Fa l'efecte no només de comprendre, sinó fins i tot d'anar per davant de les explicacions del professor/a.		
Demostra una alta capacitat de concentració en aquells temes o activitats que li interessin.		
Desenvolupa els seus treballs amb independència i sense a penes sol·licitar ajuda del professor/a.		
Determina i capta quina informació o recursos seran necessaris per a fer una determinada tasca.		
Domina una gran quantitat d'informació referida a temes molt variats. Sorprén per la quantitat de temes que coneix.		
Entén amb facilitat i relaciona sense esforç aparent la major part de les qüestions explicades a classe.		
És capaç d'abordar temes que per a la majoria dels seus companys/es resulten encara inassequibles.		
És capaç de portar a la pràctica els coneixements adquirits a classe quan es donen les circumstàncies idònies per a fer-ho.		
Gestiona i controla les seues pròpies capacitats i coneixements.		

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Registre d'indicadors.

Tot i que s'ha assenyalat que el document és de caràcter subjectiu, es recomana quantificar el nombre de SÍ i NO en cada un dels àmbits. Això facilita la valoració que se'n farà.

Àmbit	SÍ	NO	Valoració
Lingüístic.			
Logicomatemàtic.			
Visuoespacial i artístic.			
Corporal cinestèsic.			
Musical.			
Científicotecnològic i naturalista.			
Social.			
Personal.			
Creativitat.			
Capacitat d'aprenentatge.			

Annex VI

Adaptació del test Torrence. Prova de creativitat

L'objectiu d'aquesta prova és valorar la creativitat de l'alumne o alumna a través de quatre components bàsics:

- a) **Fluïdesa:** és la capacitat per a produir moltes idees; es valora pel nombre de respostes que l'alumne o alumna emet.
- b) **Flexibilitat:** és la capacitat per a veure i abordar les situacions de maneres diferents. Aquest component de la creativitat es valora analitzant quantes categories de respostes diferenciades és capaç de produir l'alumne o alumna.
- c) **Elaboració:** és la capacitat per a enriquir qualsevol producció amb detalls que, tot i no ser necessaris per a explicar la idea principal, la realcen.
- d) **Originalitat:** capacitat per a produir respostes que són poc freqüents en l'entorn.

En la prova es presenten diferents tasques de tipus gràfic i verbal per a ser omplides pels alumnes.

És convenient aplicar la prova al grup complet d'alumnes per a comparar les diferents produccions i poder apreciar determinats components del pensament divergent, com, per exemple, l'originalitat.

Per a tractar de contrastar el factor "subjectivitat" a l'hora de corregir aquesta prova, es proposa que almenys tres persones diferents avaluen les realitzacions dels alumnes, utilitzant una escala de l'1 al 10 per a puntuar cada un dels components de la creativitat. Posteriorment s'obtindrà una puntuació mitjana per a cada aspecte valorat i una puntuació global com a resultat final de la prova.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**



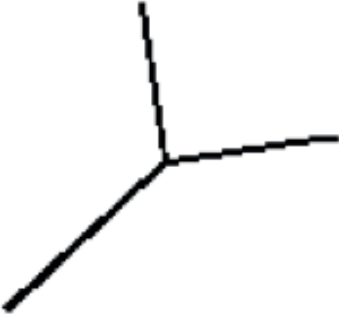



FIGURES INCOMPLETES (I)

.....

Nom	Cognoms
-----	---------

Imagina que algú ha començat a dibuixar, però no ha acabat els dibuixos següents. Acaba de dibuixar-los tu, però fes un dibuix que cregues que no se li ocellerà a ningú més de la classe.

Adaptació del test de figures incompletes de Torrance (1969).

<p>1</p> 	<p>2</p> 
<p>3</p> 	<p>4</p> 
<p>5</p> 	<p>6</p> 



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

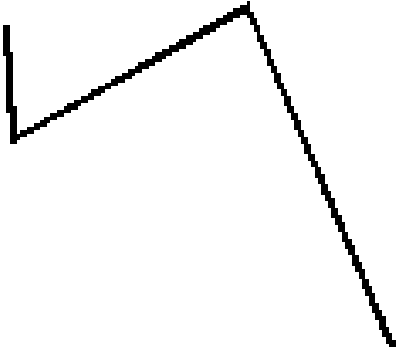


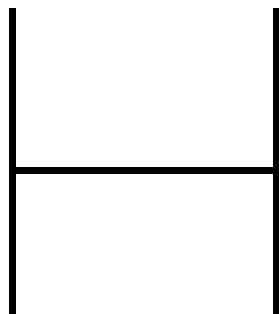
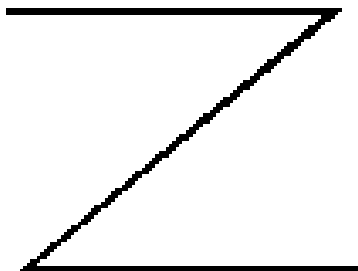
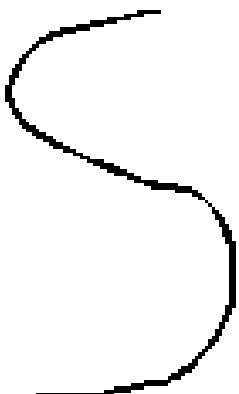
FIGURES INCOMPLETES (II)

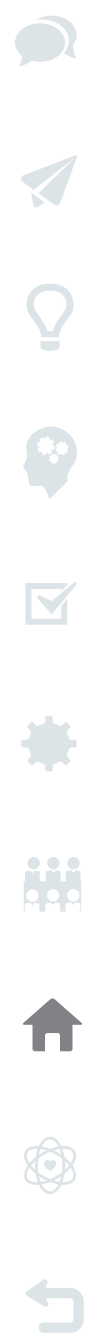
.....

Nom	Cognoms
-----	---------

Imagina que algú ha començat a dibuixar, però no ha acabat els dibuixos següents. Acaba de dibuixar-los tu, però fes un dibuix que cregues que no se li ocellerà a ningú més de la classe.

Adaptació del test de figures incompletes de Torrance (1969).

<p>1</p> 	<p>2</p> 
<p>3</p> 	<p>4</p> 
<p>5</p> 	<p>6</p> 



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

QUADRATS

.....

Nom	Cognoms
-----	---------

Fes un dibuix diferent amb cada un d'aquests quadrats.

Adaptació tasca de cercles de Torrance (1969).



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

CERCLES

Nom	Cognoms
-----	---------

Fes un dibuix diferent amb cada un d'aquests cercles.

Adaptació tasca de cercles de Torrance (1969).

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

PRODUCCIÓ DIVERGENT DE TIPUS VERBAL (I)

(Realització escrita o oral)

Nom	Cognoms
-----	---------

Pensa en tots els jocs diferents que podries crear amb una corda. Com més coses se t'ocörreguen, molt millor.

PRODUCCIÓ DIVERGENT DE TIPUS VERBAL (II)

(Realització escrita o oral)

Nom	Cognoms
-----	---------

Imagina un extraterrestre que no s'assembla gens als éssers humans com nosaltres. Explica com te l'imagines.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

PRODUCCIÓ DIVERGENT DE TIPUS VERBAL (III)

(Realització escrita o oral)

Nom	Cognoms
-----	---------

Inventa un animal nou que no existisca en la realitat i explica com és, què menjarà, on viurà...

PLANTILLA DE CORRECCIÓ

(Realització escrita o oral)

Alumne/a	Curs
----------	------

FLUÏDESA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FLEXIBILITAT	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ORIGINALITAT	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ELABORACIÓ	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Puntuació en cada factor: mitjana de les puntuacions dels tres avaluadors.

FLUÏDESA:	
FLEXIBILITAT:	
ORIGINALITAT:	
ELABORACIÓ:	

Puntuació global: suma de les puntuacions dels quatre factors dividit entre 4.

Puntuació global:

CREATIVITAT ALTA	CREATIVITAT MITJANA-ALTA	CREATIVITAT MITJANA-BAIXA	CREATIVITAT BAIXA
10 - 7,5	7,5 - 5	5 - 2,5	2,5 - 0

Annex VII

Guia per a l'avaluació del context escolar

L'**objectiu** d'aquesta guia és identificar aspectes de la programació que no resulten adequats per a l'alumnat. Els resultats d'aquesta anàlisi han de servir com a base per a elaborar una proposta educativa d'acord amb les necessitats de l'alumnat.

Aquesta guia l'ha d'omplir el professorat en col·laboració amb l'orientador o orientadora. Cada un dels elements de la programació per a l'anàlisi (continguts, activitats, programació, etc.) requereix ser comparat amb la informació disponible de l'alumne o alumna.

El procés que cal seguir per a omplir aquesta guia d'avaluació ha de servir per a identificar aquells aspectes de la programació que resulten adequats per a l'alumnat, i també per a detectar aquells components de la programació que no són adequats a les seues característiques i, per tant, poden constituir barreres per a la seua inclusió.

1. Respecte als continguts de cada matèria

Els continguts que es treballaran a l'aula s'han de comparar amb:

- El nivell de competència curricular de l'alumne o alumna.
- Interessos que mostra per aprendre.

Procediment d'anàlisi	Possible adequació que es requereix
Identificar els continguts que l'alumne o alumna ja domina.	Eliminar.
Determinar quins continguts de la programació són imprescindibles per a respondre a les necessitats de l'alumnat.	Prioritzar.
Identificar els continguts que són imprescindibles per a respondre a les necessitats de l'alumnat i no estan presents en la programació. Per exemple: habilitats per a relacionar-se, empatia...	Introduir.
Identificar els continguts que es preveu que adquirirà en un termini de: (abans que els seus iguals).	Ampliar: de manera vertical amb més continguts, o bé de manera horitzontal establint relacions i connexions amb altres temes.
Analitzar quins continguts de la programació responen als interessos d'aprenentatge de l'alumne o alumna i quins no es preveuen i convindria incorporar-los.	Introduir: podrien substituir els continguts que s'han eliminat perquè l'alumne o alumna ja els domina.

2. Respecte a les estratègies metodològiques que utilitza el professorat

per a ensenyar: interessa comparar la metodologia del professorat amb la informació de què es disposa sobre l'estil d'aprenentatge de l'alumne/a.

<i>a) Estratègies: indiqueu quin tipus d'estratègies utilitzades pel professorat resulten adequades per a l'alumnat</i>	SÍ	NO
▪ Metodologia expositiva.		
▪ Metodologia per descobriment.		
▪ Activitats en grup cooperatiu.		
▪ Ensenyament tutorat (alumne/a - alumne/a).		
▪ Treball individual i independent.		
▪ Treball d'investigació individual o en grup.		
<i>b) Activitats: Indiqueu quin tipus d'activitats resulten més adequades en funció de l'estil d'aprenentatge de l'alumnat</i>	SÍ	NO
Grau de dificultat pel que fa als processos cognitius.		
▪ De reproducció de la informació: definir, explicar, enumerar...		
▪ De classificació en funció de diferents categories.		
▪ D'aplicació dels continguts: resoldre problemes.		
▪ De relacionar concepte i idees.		
▪ De producció i creació personal.		
Activitats (grau d'estructuració de la tasca).		
▪ Molt estructurades en les quals es delimita molt clarament el que cal fer.		
▪ Semiestructurades en les quals l'alumne/a té una certa autonomia per a decidir-ne la realització.		
▪ Obertes en les quals l'alumne/a té autonomia per a decidir el pla que cal seguir.		
<i>c) Materials: indiqueu quins materials didàctics són utilitzats a l'aula.</i>	SÍ	NO
▪ Llibres de text i quaderns.		
▪ Biblioteca d'aula, llibres de consulta.		
▪ Material audiovisual.		
▪ Ordinador, tauleta, programes informàtics.		
▪ Altres materials d'aula.		



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

<i>d) Agrupaments: Indiqueu quin tipus d'agrupaments amb alumnes són utilitzats a l'aula.</i>	SÍ	NO
▪ Individual.		
▪ Petit grup homogeni.		
▪ Petit grup heterogeni.		
▪ Gran grup.		
<i>e) Espais: Indiqueu com s'organitzen els espais a l'aula.</i>	SÍ	NO
▪ Un espai únic i comú.		
▪ Organització de diferents espais fixos d'activitat: racons.		
▪ Organització variable dels espais en funció de les necessitats de l'alumnat i de les característiques dels continguts i de les activitats que cal realitzar.		

3. Respecte a l'avaluació.

<i>Procediments.</i>	SÍ	NO
▪ S'utilitza una avaluació inicial oberta plantejada de tal manera que permeti conèixer fins a on sap l'alumne/a.		
▪ La recollida d'informació es fa de manera contínua.		
▪ L'avaluació és criterial, valora els progressos des del seu punt de partida i evita comparacions.		
▪ L'avaluació permet reflexionar sobre els errors i dona oportunitat de corregir-los, mentre es pren consciència, s'assumeix la responsabilitat de reflexionar, es nodreix la motivació i es potencia l'autonomia.		
▪ S'utilitzen instruments molt variats i sobretot que en el seu plantejament no limiten les possibilitats per a mostrar el que realment sap l'alumne o alumna.		

Annex VIII

Guia per a l'avaluació del context sociofamiliar

L'objectiu d'aquesta guia és obtenir informació sobre les característiques del context familiar i social de l'alumne o alumna.

La metodologia que cal seguir serà a través d'una entrevista amb la família. A continuació, es presenta un guió d'entrevista, que té caràcter orientatiu, ja que serà a criteri de l'orientador o orientadora adaptar les preguntes que a cada moment i situació d'aquesta, arran de la informació que va obtenint, així com aquells aspectes en què convé incidir o en què convé aprofundir.

La informació aportada per la família, s'ha d'analitzar amb objectivitat ja que pot aportar elements significatius tant per a l'avaluació psicopedagògica com per a la determinació de les necessitats educatives que puga presentar l'alumnat amb altes capacitats. També contribueix a orientar la resposta educativa més adequada en cada cas.

Avaluació del context sociofamiliar.

Percepció que la família té de la capacitat, les característiques i les necessitats del seu fill o filla.

- Com descriurien el seu fill o filla?
- Quina característica del seu fill o filla els crida més l'atenció?
- Cada xiquet o xiqueta és diferent dels altres i, per aquesta raó, cada un/a necessita un tipus d'atenció diferent. Quin tipus d'atencions necessita el seu fill o filla per part dels adults?
- Hi ha algun aspecte del desenvolupament del seu fill o filla que li resulta preocupant?
- Quin és?

Expectativa que la família té cap al seu fill o filla.

- Com imaginem que serà el seu fill o filla quan cresca, què n'esperen?
- En relació als estudis, en el futur, què els agradaria per a ell o per a ella?

Exigència que la família té cap al seu fill o filla.

- Com valoren els progressos del seu fill o filla a l'escola? I a casa?
- Què opinen del seu rendiment? Estan satisfets o els agradaria que assolira més progressos?



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Relacions familiars (cal tindre en compte el tipus de família del xiquet o xiqueta).

- Expliqueu-nos com és la relació que el xiquet o xiqueta manté amb les persones adultes amb les quals conviu (mare, pare, oncles, ties, àvies, avis...).

Relació que el xiquet o la xiqueta manté amb els germans o germanes.

- Com es porta amb els germans o germanes?
- Quina opinió tenen els germans o germanes d'ell o d'ella?

Tipus de relació, actitud i nivell d'exigència de la família cap a l'escola.

- Què opinen de l'escola?
- Estan satisfets del tipus d'atenció que rep el seu fill o filla?

Possibilitats de la família per a donar resposta a les necessitats del seu fill o filla (motivacionals, econòmiques, etc.).

- Com ocupa el xiquet o xiqueta el temps lliure?
- Quines activitats du a terme?
- Hi ha algun tipus d'activitat que els agradaria que el seu fill o filla fera, però, per alguna raó, no és possible que la duga a terme?

Annex IX

Qüestionari d'intel·ligència emocional CIE-2

(Daniel Torregrosa i Vicente Bueno)

És un qüestionari en què la persona es compara amb si mateixa. En una primera aplicació s'estableix la línia base i després de l'entrenament en tècniques de desenvolupament emocional es torna a aplicar, valorant ítem a ítem, o bé subapartats o apartats.

En les pàgines 129-138 del llibre *Educación emocional* (Blasco *et al.* 2002) estan descrits cada un dels subapartats.

No és un qüestionari que es transformi en puntuacions, encara que es pot utilitzar per a comparar entre si l'alumnat d'una classe.

Per a fer-ho es pot valorar amb 3 (sempre), 2 (quasi sempre), 1 (de vegades) i 0 (mai).

Els ítems 25, 33, 37 i 39 es puntuen al revés; en aquests casos "sempre" es puntuaria amb 0 i "mai", amb 3.

Però, sobretot, es tracta de detectar carències emocionals per subapartats o apartats per a, a partir d'ací, establir prioritats en la intervenció.

Nom	Cognoms
Data	

	Alegria	Tristesa	Amor	Còlera	Totes les meues emocions	Cap d'aquestes
1. Sóc capaç de reconèixer en mi.						

Ítems	Sempre	Quasi sempre	De vegades	Mai
2. Quan em trobe malament sé per quina causa o per qui em sent així.				
3. Per a poder estudiar un tema necessite trobar-me bé..				
4. Abans de prendre una decisió tinc clar quins són els meus objectius i els meus sentiments sobre aquest tema.				
5. Sóc conscient dels meus punts forts i de les meues debilitats.				
6. Quan fracasse en una activitat, pense per què he fallat i així aprenc per a fer front a altres situacions.				

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Ítems	Sempre	Quasi sempre	De vegades	Mai
7. Sóc una persona oberta i parle sobre els meus assumptes i sentiments amb altres persones.				
8. El meu sentit de l'humor m'ajuda a resoldre els meus problemes.				
9. Quan tinc un problema l'afronte i el solucione com més prompte millor.				
10. Quan estic en desacord amb un grup de persones, encara que no compartiquen la meua opinió, jo la continue defenent.				
11. Quan algú em pressiona, em retrac.				
12. Intente controlar o regular d'alguna manera el meu comportament impulsiu.				
13. Quan algú em contesta bruscament, em sent molt enutjat.				
14. Quan tothom està nerviós, jo també em pose nerviós o nerviosa.				
15. Quan presencie una injustícia, intente impedir-la.				
16. La meua manera d'actuar proporciona confiança als altres.				
17. Quan m'equivoque, admet els meus propis errors.				
18. Quan pense que tinc raó, actue en conseqüència, encara que sàpia que em criticaran per això.				
19. Quan promet alguna cosa, la complisc.				
20. Jo sóc el responsable quan no puc assolir els meus objectius.				
21. Pose cura quan duc a terme les meues tasques escolars.				
22. Quan estudeie algun tema nou, m'agrada consultar-lo en llibres o revistes i preguntar a altres persones.				
23. Per a resoldre els problemes preferisc les solucions convencionals.				
24. Preferisc assumir riscos per a viure situacions noves.				
25. Em costa molt adaptar-me als canvis.				
26. En determinades ocasions solc expressar opinions diferents depenent de la classe de gent que tinga davant.				
27. Sé distanciar-me del meu punt de vista i posar-me en el lloc de l'altra persona.				
28. Quan emprenc una tasca, m'esforce al màxim encara que no hi haja ningú que em veja ni que em supervise.				
29. Els reptes em motiven per a esforçar-me a superar-los.				

Ítems	Sempre	Quasi sempre	De vegades	Mai
30. Quan he de dur a terme una tasca i la informació que tinc sobre aquesta és incompleta, em dedique a buscar la informació necessària per a exercir-la millor.				
31. Quan acabe de fer una tasca, en sé més que abans de començar.				
32. No m'importa eixir perdent si això beneficia el grup.				
33. No m'agrada que em donen ordres, encara que siguin necessàries perquè el grup assolisca les seues metes.				
34. Per a prendre una decisió, em guie pels valors del meu grup.				
35. No deixe passar les oportunitats.				
36. Encara que m'esforce al màxim, si no assolisc tots els meus objectius, em sent culpable.				
37. Preferisc no canviar les meues rutines quan duc a terme una tasca.				
38. M'agrada animar la gent per a fer coses noves.				
39. Quan decidisc aconseguir un objectiu tope amb alguna cosa que m'impedeix aconseguir-lo.				
40. Tinc plena confiança en les meues habilitats per a obtindre èxit.				
41. Quan tope amb un contratemps, pense que sóc jo el que està fallant.				
42. Quan els meus amics o amigues em conten els seus problemes, els escolte atentament.				
43. Quan els meus amics o amigues em conten els seus problemes, sóc capaç de posar-me en el seu lloc.				
44. Ajude els meus amics o amigues tenint en compte el que necessiten i el que senten.				
45. Un amic o amiga ha fet un gran esforç en l'estudi d'una assignatura per a poder-la aprovar. Quan ho aconsegueix, me n'alegre i el/la felicite.				
46. Ajude un amic o una amiga quan ha de preparar l'examen d'una matèria en què té dificultats.				
47. Estic disposat a regalar als meus amics o amigues coses que els agraden.				
48. Procure que els meus amics o amigues es troben a gust amb mi.				
49. Quan veig algú que té un problema o dificultat, l'ajude sense que m'ho demane.				



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Ítems	Sempre	Quasi sempre	De vegades	Mai
50. Els meus amics o amigues confien en mi gràcies al meu esforç.				
51. Respecte la gent, amb independència de les seues característiques personals.				
52. Respecte altres visions del món diferents de les meues pròpies.				
53. Sóc capaç de tindre amics de diferents cultures.				
54. Tinc la capacitat de respondre davant d'actituds intolerants.				
55. Puc reconèixer en un grup qui és la persona líder.				
56. Identifique les principals organitzacions socials que hi ha.				
57. Sé que les opinions de les persones depenen de la influència que sobre aquestes exerceixen la televisió, la ràdio, la premsa, etc.				
58. Comprenc com es troba estructurada una determinada organització com, per exemple, un equip de futbol.				
59. Quan em plantege aconseguir alguna cosa, busque totes les possibilitats fins que l'aconseguisc.				
60. Si he de parlar a la classe o a un grup d'amics o d'amigues, aconseguisc que em presten atenció.				
61. Davant d'una discussió amb amics o amb amigues que tenen opinions diferents intente que s'arribe a un consens.				
62. Si em demanen que faça un resum d'alguna cosa que he escoltat, puc fer-ho amb claredat i precisió.				
63. Sé identificar el que senten els altres i també comunicar els meus sentiments.				
64. Quan tinc un problema amb algú, li ho dic i intentem parlar-ne per a resoldre'l.				
65. Quan escolte els problemes d'algú, se m'ocorren possibles solucions.				
66. Si rep un elogi d'algú, crec que hi ha alguna cosa amagada darrere.				
67. Si algú m'agradeix, intente comprendre els motius que l'han portat a actuar així.				
68. En una reunió quan dues parts discuteixen, intente fer de mediador/a.				
69. Si tinc diferències amb una persona coneguda, em dirigisc a aquesta i li les plantege directament.				
70. Quan cal solucionar un problema, pense que el més important és que tothom quede satisfet.				

Ítems	Sempre	Quasi sempre	De vegades	Mai
71. Sóc capaç d'organitzar i motivar un grup de companys/es per a dur a terme activitats o tasques.				
72. Davant de situacions que requereixen decisions ràpides prenc la iniciativa.				
73. Solc coordinar grups de treball.				
74. Les altres persones s'identifiquen amb els meus comportaments, valors i objectius.				
75. Davant de qualsevol dubte o problema, prenc la iniciativa per a solucionar-los.				
76. Procure afavorir els canvis en el meu entorn fomentant una actitud positiva.				
77. Tinc la tendència a adoptar decisions creatives i procure que els altres segueixen les meues idees.				
78. Influïsc en les persones perquè adopten una actitud positiva davant dels canvis.				
79. Em sent a gust tractant amb la gent.				
80. M'agrada treballar en grup.				
81. En el meu temps lliure busque la companyia d'altres persones.				
82. Als meus companys o companyes els considere els meus amics o amigues.				
83. Pense que l'assoliment de metes grupals contribueix a millorar la relació en el grup.				
84. Em preocupe perquè fluisca la informació en el grup per a resoldre problemes.				
85. Quan sorgeix algun conflicte, tracte d'identificar els motius que l'originen i buscar solucions.				
86. Solc contribuir a impulsar la col·laboració entre els companys o companyes i a una millora del clima grupal.				
87. Valore decisions creatives que generen acord i comprensió entre les persones del grup.				
88. Tracte de despertar la motivació de les persones per a l'assoliment dels objectius del grup.				
89. Em preocupen les relacions interpersonals, l'intercanvi, el coneixement i el respecte mutu per a aconseguir una bona cohesió grupal.				
90. M'interessa per facilitar un clima grupal en què es promoga la participació entre els integrants d'aquest i on es reconeguen i valoren les oportunitats de tots i totes.				



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

ÍTEMS	VALORACIÓ
1. AUTOCONSCIÈNCIA	
1.1 Consciència emocional (ítems 1-4).	
1.2 Valoració adequada de si mateix (ítems 5-7).	
1.3 Confiança en si mateix (ítems 8-11).	
2. AUTOREGULACIÓ	
2.1 Autocontrol (ítems 12-14).	
2.2 Confiabilitat (ítems 15-18).	
2.3 Integritat (ítems 19-21).	
2.4 Innovació (ítems 22-24).	
2.5 Adaptació (ítems 25-27).	
3. MOTIVACIÓ	
3.1 Motivació d'assoliment (ítems 28-31).	
3.2 Compromís (ítems 32-34).	
3.3 Iniciativa (ítems 35-38).	
3.4 Optimisme (ítems 39-41).	
4. EMPATIA	
4.1 Comprensió dels altres (ítems 42-44).	
4.2 El desenvolupament dels altres (ítems 45-46).	
4.3 Orientació cap al servei (ítems 47-50).	
4.4 Aprofitament de la diversitat (ítems 51-58).	
5. HABILITATS SOCIALS	
5.1. Influència (ítems 59-62).	
5.2. Comunicació (ítems 63-66).	
5.3. Maneig de conflictes (ítems 67-70).	
5.4. Lideratge (ítems 71-74).	
5.5. Catàlisi del canvi (ítems 75-78).	
5.6. Establiment de vincles (ítems 79-82).	
5.7. Col·laboració i cooperació (ítems 83-86).	
5.8. Capacitats d'equip (ítems 87-90).	

Annex X

Qüestionari de motivació per a estudis postobligatoris MEP

(Daniel Torregrosa i Vicente Bueno)

Nom	Cognoms
Data	

Qüestionari de motivació per a futurs estudis

Ítems	SÍ	NO	
Si estudie batxillerat, tardaré més temps a incorporar-me al món del treball.			
Si estudie un cicle de formació professional, obtindré millors notes que si estudie batxillerat.			
Estudiar batxillerat em servirà per a continuar els estudis que tinc pensats.			
Aprovaré els estudis de formació professional per a exercir una professió immediatament.			
Si estudie batxillerat, podré tindre un lloc de treball que m'interesse.			
Gaudiré amb l'aprenentatge de coneixements pràctics sobre alguna professió.			
Em veig més com a estudiant de batxillerat que de formació professional.			
Estudiar batxillerat m'ajudarà a preparar millor el meu futur professional.			
Quan estudie i duc a terme aspectes tècnics i pràctics, domine més els temes.			
Si estudie batxillerat, obtindré millors notes que si estudie un cicle de formació professional.			
Crec que suspendré si estudie formació professional o batxillerat.			
El millor és que em pose a treballar prompte.			
Em veig més com a estudiant de formació professional que de batxillerat.			
Quan estudie aspectes culturals i científicoteòrics, domine més els temes.			
Preferisc dedicar-me ara a estudiar i integrar-me més tard en el món laboral.			
Estudiar un cicle de formació professional m'ajudarà a preparar millor el meu futur professional.			
Si estudie un cicle de formació professional, podré tindre un lloc de treball que m'interesse.			
Per al meu futur professional em veig millor amb una formació superior (cicles de grau superior, universitaris o equivalents).			
Si estudie un cicle de formació professional, controlaré millor el que aprenc.			
Crec que aprovaré tant si estudie formació professional com batxillerat.			

Anàlisi DAFO

	Debilïtats	Amenaces	Fortaleses	Oportunitats
Batxillerat				
Formació professional				

Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Annex XI

Qüestionari d'orientació professional IAC

(Daniel Torregrosa i Vicente Bueno)

És un qüestionari que consta de 90 ítems, distribuïts en 3 grups de 30 ítems.

No es necessiten més de 30 minuts per a omplir-lo i aporta informació útil per a la reflexió sobre els interessos, les aptituds i les qualitats, orientats cap a les professions.

Qüestionari IAC 2018

A continuació es presenten 30 interessos. Has de marcar els 10 amb els quals més t'identifiques.

1	Conèixer gent nova.	
2	Convèncer els altres.	
3	Saber oferir allò que la gent vol.	
4	Tindre cura de les persones.	
5	Desmuntar i muntar objectes.	
6	El medi ambient.	
7	El treball manual.	
8	El treball metòdic i organitzat.	
9	Estudiar les noves tecnologies.	
10	Fabricar o construir objectes.	
11	Gestionar assumptes generals.	
12	Informar la gent.	
13	Instal·lar, reparar.	
14	La concepció gràfica i el disseny.	
15	La promoció d'idees o maneres d'expressió artística.	
16	Les arts i els oficis artístics.	
17	Les plantes i els animals.	
18	Llegir temes de salut.	
19	Els treballs tècnics i informàtics.	
20	Negociar.	
21	Nous productes i serveis.	
22	Oferir bons serveis al públic.	
23	Reparar.	
24	Solucionar els problemes.	
25	Tasques rutinàries.	
26	Treballar amb aparells audiovisuals.	
27	Treballar amb eines i màquines.	
28	Treballar amb material tècnic.	
29	Treball a l'aire lliure.	
30	Vendre.	

A continuació es presenten 30 aptituds. Has de marcar els 10 amb els quals més t'identifiques.

1	Actuar ràpidament i bé en cas d'urgència.	
2	Administrar llistes de material i subministraments.	
3	Analitzar dades.	
4	Analitzar els problemes i trobar solucions.	
5	Aplicar coneixements tècnics.	
6	Controlar instruments de mesura.	
7	Coordinar i organitzar activitats.	
8	Donar instruccions.	
9	Descriure idees.	
10	Efectuar estudis de mercat.	
11	Elaborar estratègies de màrqueting.	
12	Escoltar per a comprendre.	
13	Estudiar productes i serveis nous.	
14	Avaluar la qualitat de la producció.	
15	Avaluar problemes mecànics.	
16	Expressar-se clarament i amb precisió.	
17	Llegir plànols i pressupostos.	
18	Mesurar i estimar.	
19	Pensar de manera creativa.	
20	Planificar i organitzar.	
21	Preparar i presentar factures.	
22	Presentar exposicions i demostracions.	
23	Reparar màquines.	
24	Respectar el que agrada i desagrada dels altres.	
25	Tindre entrevistes per a resoldre un problema.	
26	Treballar amb xifres.	
27	Utilitzar aparells i instruments tècnics.	
28	Utilitzar l'ordinador.	
29	Utilitzar eines elèctriques i manuals.	
30	Utilitzar programes informàtics generals.	



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

A continuació es presenten 30 qualitats. Has de marcar els 10 amb els quals més t'identifiques.

1	Coneixements generals amplis.	
2	Atenció al detall.	
3	Bona coordinació oculomanejadora.	
4	Capacitat de conservar la calma en situacions crítiques.	
5	Escenificar.	
6	Funcionar amb estrès.	
7	Respectar els terminis.	
8	Treballar sota pressió.	
9	Finalitzar una tasca.	
10	Capacitat per a fer jornades de treball llargues.	
11	Concentrar-se.	
12	Dur a terme treballs manuals difícils.	
13	Col·laboració.	
14	Competitivitat.	
15	Constància en la qualitat del treball.	
16	Cortesia.	
17	Creativitat.	
18	Eficàcia i precisió.	
19	Empatia i sensibilitat.	
20	Energia i resistència.	
21	Estimació de formes, quantitats i mesures.	
22	Expressió artística.	
23	Habilitat en el treball manual.	
24	Minuciositat.	
25	Do de gent.	
26	Observació de detalls.	
27	Ordre i constància.	
28	Paciència.	
29	Percepció del caràcter de les persones.	
30	Resistència psíquica.	

S'han agrupat les activitats econòmiques en 10 grans grups. A cada grup corresponen 3 ítems d'interessos, 3 d'aptituds i 3 de qualitats.

En la taula següent es marcaran els ítems triats en el qüestionari i s'hi pot visualitzar el perfil professional de l'alumne o alumna pel que fa als àmbits professionals.

Àmbits professionals	Interessos			Aptituds			Qualitats		
Administració.	8	11	22	51	56	60	71	73	87
Agricultura i recursos naturals.	6	17	29	35	50	59	62	70	88
Activitats artístiques i recreatives.	14	15	16	39	49	52	65	77	82
Informació i comunicació.	9	19	26	33	46	58	61	67	86
Comerç i vendes.	2	20	30	40	41	42	68	74	89
Construcció i oficis.	7	13	28	47	48	57	63	81	83
Fabricació industrial.	10	25	27	36	38	44	69	75	84
Hostaleria i turisme.	1	3	12	37	43	54	66	76	85
Manteniment, reparació i subministraments.	5	21	23	32	45	53	72	78	80
Salut, educació i serveis socials.	4	18	24	31	34	55	64	79	90



Annex XII

Metodologies i recursos per a una educació inclusiva⁴⁹

Metodologies i recursos	Descripció
Aprentatge autònom.	La iniciativa és de l'alumnat pel que fa a què necessita aprendre, què vol aconseguir, de quins recursos disposa, a partir de quines estratègies i com avaluarà els resultats del seu aprenentatge. El tema dels recursos disponibles és bastant delicat en aquesta tècnica, ja que la intervenció del professor és necessària. Les estratègies més indicades són els mapes conceptuals, d'idees, de jerarquies, esquemàtics, semàntics i quadres comparatius.
Aprentatge per descobriment.	L'alumne ha de ser estimulat a descobrir els conceptes i les seues relacions, exposar els seus punts de vista per a adaptar-los al seu esquema cognitiu.
Aprentatge per projectes.	L'aprenentatge per projectes és una estratègia en si mateixa que permet a l'alumnat veure les connexions entre les diferents disciplines. Pel que fa a l'avaluació, aquesta estarà determinada per l'assoliment de l'objectiu establert prèviament. Li permet transformar la informació en coneixement i aplicar-lo per a resoldre problemes.
Aprentatge per tasques.	Resulta fonamental per al desenvolupament de les competències bàsiques i consisteix en el fet que les activitats han d'estar organitzades i enllaçades entre si. Les tasques són seqüències didàctiques organitzades per a ajudar els alumnes a aconseguir la realització d'una activitat complexa relacionada amb diferents àrees del coneixement i amb la seua experiència vital.
Centres d'interés.	Els interessos parteixen de l'alumne i poden ser personals, socials o propis del currículum. Amb l'organització del currículum d'aquesta manera, es poden utilitzar altres metodologies complementàries com, per exemple, l'aprenentatge per tasques.
Ensenyament multinivell.	En el qual s'atén la diversitat en l'aula possibilitant continguts i activitats d'acord amb el nivell de competència curricular divers de cada alumne o alumna. Es basa en la multiplicitat de les formes d'aprendre o estils d'aprenentatge en el desglossament d'activitats en diferents nivells creixents en complexitat i en les formes d'avaluació variades. Permet la integració d'aptituds, interessos i qualitats diferenciats de l'alumnat, tant per a projectes en grup com individuals.
Grups interactius.	Utilitzen el diàleg com a base i requereixen una organització flexible de l'aula utilitzant grups heterogenis tutelats per una persona adulta. Els recursos per a aquest tipus d'aprenentatge els proporciona l'alumnat en la seua diversitat d'experiències que cal gestionar adequadament. Quan millor aprèn una cosa l'alumnat és quan ho explica o quan li ho explica algú que ho ha entès molt recentment perquè encara recorda les estratègies que ha utilitzat.
Tallers d'aprenentatge.	Són espais on es fan activitats cada vegada més difícils en què l'alumnat a partir d'experiències i manipulacions coneix diferents tècniques i procediments per a després poder-los utilitzar de manera individual. Estarà lligat als recursos disponibles al centre i als interessos i qualitats de l'alumnat. Pot estar complementat amb la col·laboració d'organitzacions musicals de l'entorn.
Treball cooperatiu.	És un enfocament en què els o les alumnes aprenen ajudant-se en equips reduïts. Permet que l'adquisició de coneixements siga compartida a partir de la interacció i cooperació entre els membres del grup, per la qual cosa resulta molt positiu per a un alumnat divers. El docent ha de tindre previst el procediment per a l'obtenció d'un resultat concret i el material didàctic per a realització del treball en les etapes del treball.

Metodologies i recursos	Descripció
Tutoria entre iguals.	Els alumnes per parelles treballen en un programa planificat pel professor de manera que un alumne ensenya l'altre. Proporciona oportunitats d'aprenentatge per als dos alumnes, sempre que dissenyem una interacció en què tots aprenen a partir de les diferències entre els dos components de la parella.
Clip.	Un alumne o alumna ha d'exposar durant 3 minuts als seus companys o companyes un tema, elegit entre uns quants, després dels quals ha de respondre a les preguntes que li facen.
Contracte pedagògic.	És un acord negociat entre docent i alumnat per a aconseguir uns aprenentatges des del treball autònom.
Elecció d'activitats.	L'alumne o alumna tria aquelles activitats que millor s'adapten al seu estil d'aprenentatge, les seues característiques i les seues necessitats, entre les que el o la docent li proposa. La proposta d'activitats ha d'estar graduada tant en dificultat com en intensitat; per exemple, un mateix exercici però amb formulacions diferents per a resoldre'l. L'estratègia d'organització que suposa imposar una estructura als continguts d'aprenentatge, de manera que es divideixen en part i s'hi identifiquen relacions i jerarquies, com ara resum, esquema, mapes conceptuals o xarxes semàntiques.
Entrevista.	Un alumne o alumna fa una sèrie de preguntes a una persona amb la intenció conèixer les seues opinions, els seus coneixements o les seues actituds. Pot ser estructurada amb preguntes tancades, semiestructurada amb algunes preguntes tancades o lliure segons es desenvolupa l'entrevista.
Estudi de casos.	L'alumnat a partir d'unes dades o fets farà un estudi d'aquests, on n'analitzarà les causes i conseqüències, la implicació de les persones, així com les possibles decisions que es puguin prendre.
Gradació de les activitats.	Permet adaptar elements del currículum amb la finalitat d'atendre les necessitats de l'alumnat, sobretot en els continguts procedimentals, per mitjà d'una graduació de les activitats pel que fa a la complexitat que presenten. Està especialment indicada per a estratègies de càlcul, tractament de la informació i resolució de problemes.
Ideawriting.	Amb aquesta s'afavoreix la creativitat grupal per a aprofundir i explorar el significat d'idees. És particularment útil per a especificar idees generals sorgides de la interacció grupal.
Joc de rol.	Permet tindre un coneixement i actituds diferents de la pròpia, així com la capacitat per a resoldre problemes sota diferents punts de vista.
Panell.	Facilita en l'alumnat el pensament crític davant de la informació aportada per diferents experts amb diversos punts de vista sobre un mateix tema.
Simulació.	Es posa a la disposició de l'alumnat un model simplificat, més o menys ajustat a la realitat, perquè l'observe, el valore i establisca les diferents decisions que es puguin prendre.
Tecnologies de la informació i la comunicació.	Consisteix en la utilització d'ordinadors, dispositius mòbils o altres instruments a l'abast del docent que li facilite algunes tasques de la seua tasca com a professor o professora. Cal tindre en compte tant l'elecció de les TIC com l'ús que se'ls assigne. Són imprescindibles per a l'aprenentatge autònom.

⁴⁹ La informació que es presenta a continuació és totalment orientativa. A més, algunes de les propostes que s'hi relacionen poden ser combinades a criteri del professorat amb la finalitat de facilitar l'aprenentatge.

Incorporació de les TIC (competència digital).				
Professor:				
Correu electrònic x	Documents de text x	Presentacions PPT x	Informació d'Internet x	
Pàgines interactives	Programes informàtics x	Plataforma Moodle	Web o blog de l'Institut	
Ordinador portàtil x	Canó de projecció x	Aula d'ordinadors x	Ús de pissarra digital	
Alumnes:				
Correu electrònic x	Documents de text x	Presentacions PPT x	Informació d'Internet x	
Pàgines interactives	Programes informàtics	Plataforma Moodle	Web o blog de l'Institut	
Ordinador portàtil	Canó de projecció x	Aula d'ordinadors x	Ús de pissarra digital	
Altres recursos utilitzats:				
Mitjançant lectures de llibres	Ús de la biblioteca	Utilització de periòdics x		
Ús de pel·lícules	Xarrades d'experts	Visites fora de l'Institut		
Aspectes de la intelligència més estimulats:				
Raonament lògic x	Expressió verbal x	Càlcul matemàtic		
Memòria/Atenció	Percepció visuoespacial x	La creativitat		
Habilitats socials x	Intelligència emocional			
Altres competències potenciades:				
Esperit crític	Treball autònom x	Esperit emprenedor	Confiança en si mateix	
Hàbits de treball	Motivació/Interés	Ús de nous recursos x	Aplicabilitat concreta	
Argumentació i debat	Exposició/Comunicació x			
Avaluació				
Processos i instruments d'avaluació:				
Nivell de consecució d'objectius o competències:				
Total	Majoritari x	Acceptable	Escàs	Molt escàs
Grau de satisfacció del professor:				
Molt alt x	Alt	Acceptable	Baix	Molt baix
Activitat satisfactòria per als alumnes:				
Totalment x	Satisfactòria	Acceptable	Poc	Molt poc
Grau de satisfacció dels pares:				
Molt alt	Alt x	Acceptable	Baix	Molt baix
Materials de treball (inicials o produïts):				
Imatges x	Documents x	Presentacions PPT x	Pòsters o cartells	
Pàgina web	Audiovisuals			
Comentaris o indicacions:				



Annex XIV

CEIP Alcúdia (Elx).

Ambients i projectes

.....

En el CEIP l'Alcúdia d'Elx ens trobem amb alumnat amb diversitat de característiques tant socials, emocionals com acadèmiques. Dur a terme noves metodologies que s'acosten més a les necessitats del nostre alumnat és el repte que el claustre es va començar a plantejar fa dos anys. És per això, que en els últims anys la formació del professorat del centre ha anat encaminada a les intel·ligències múltiples i l'aprenentatge cooperatiu, i les seues ferramentes per a aplicar en el dia a dia en l'aula. El repte, que com a claustre seguim marcant-nos, és arribar a tot l'alumnat possible tenint en compte les seues intel·ligències i potenciar aquestes metodologies de treball. Plantejant-nos més que si els nostres alumnes o les nostres alumnes són o no intel·ligents, de quina manera ho són. Les evidències en aquests últims cursos han provocat que la mirada del professorat siga més oberta i capaç de descobrir les fortaleses de cada alumne o alumna i arribar a tindre presents que:

- Tots tenen l'oportunitat d'aprendre.
- Cada persona aprèn de manera diferent.
- L'educació ha de facilitar la via idònia per a aconseguir l'aprenentatge.

Per això alguns dels objectius que ens hem plantejat aquests anys han sigut:

- Fomentar les dinàmiques de grup segons les intel·ligències del nostre alumnat.
- Crear llaços entre el currículum d'Educació Infantil i Educació Primària i les intel·ligències múltiples.
- Crear propostes de treball en Educació Infantil i Primària a través d'activitats manipulatives.
- Incorporar el portfolio en Educació Primària.

A partir del curs 2016/2017 el claustre va plantejar dur a terme progressivament un canvi metodològic a nivell d'organització de continguts, recursos materials, humans, etc. d'Educació Infantil fins a 4t d'Educació Primària es van dur a terme ambients de treball per intel·ligències múltiples, comptant amb ambients temàtics com: llum i sensorial, artístic, jugant amb les lletres, matemàtica, construccions, laboratori...

Cada Cicle d'Educació Primària treballa els continguts del currículum des d'un enfocament globalitzador, manipulatiu i lúdic, organitzats en Fitxes d'Ambient, en les quals s'explicaven les activitats, continguts, indicadors d'èxit... Les agrupacions de l'alumnat eren organitzades pel professorat, mesclant a alumnat del cicle, tenint en compte múltiples aspectes i és l'alumnat el que decidix quina activitat dins del dit ambient és la que vol realitzar. Cada divendres l'alumnat disfrutava aprenent i interactuant amb alumnat d'un altre nivell i amb el docent encarregat del dit ambient.

En Educació Infantil els ambients estaven organitzats igualment però l'alumnat accedia de forma lliure. L'observació en aquests espais de treball era vital per a conèixer millor les intel·ligències predominants de l'alumnat.

Aquesta organització d'agrupaments i treball per intel·ligències ha permés:

- Major motivació per part de l'alumnat i del docent.
- Aprenentatge significatiu i lúdic.
- Clima positiu de convivència.
- Interacció amb alumnat d'altres grups i edats.
- Canvi de la mirada cap al xiquet i les seues necessitats.
- Millor coneixement i compliment del currículum.

Cada ambient està conformat per racons i materials que ajuden a l'alumne a conciliar els seus processos individuals de maduració i afavorir un aprenentatge autònom i vivencial. És un espai de lliure circulació (alumnat de primer en el primer trimestre i del primer cicle en el segon i tercer trimestre), lluminós i aclarit. Es tracta de crear un clima: càlid, amable i experimental.

Es dedicaran dos sessions setmanals a treballar per ambients (divendres al matí), destacant activitats lingüístiques, matemàtiques, d'art i rutines generals. L'enfocament dels dits ambients pretén

que cada alumne o alumna s'autogestione en la participació de les distintes activitats proposades, especialment de caràcter manipulatiu i lúdic.

En cada sessió d'ambients es presenten propostes, extretes del currículum, que generen curiositat i poden ser transformades i adaptades a l'alumne o l'alumna. Les activitats dirigides són supervisades pel mestre, obertes i flexibles, s'atenen les potencialitats i les dificultats de cada xiquet i xiqueta. Els alumnes o les alumnes poden treballar individualment, en parelles o xicotet grup.

FITXA D'AMBIENT - EL RACÓ DE L'ARTISTA

TEMÀTICA: El racó de l'artista.	GRUPS: circulació de 22-24 alumnes internivell 1r A, B i 2n A, B amb rotació.
TEMPORALITZACIÓ: un divendres a la setmana en el segon trimestre. Durada: 80 minuts.	RECURSOS HUMANS: Tutora i especialista.
ESCENARI: aula de 2n A	METODOLOGIA: lliure circulació, activa i manipulativa.

Descripció de les activitats:

1. Taula de llum: els alumnes experimentaren a través de la llum diferents textures, colors, formes amb diferents materials i a través de laberints.
2. Impressionisme: fer un dibuix amb l'ajuda d'una transparència i pintura al temple líquida a través de taques de colors i transformar-les en formes conegudes per l'alumnat utilitzant llapis de fusta.

Materials:

- Taula de llum, regleta, arena, sals de colors, brotxes i pinzells.
- Acetats, paper Guarro, pintures de fusta, pintura al temple líquida de colors primaris i tovalloletes.

Registre d'avaluació:

Observació directa, targeta passaport i registre del mestre.

Inteligències múltiples que es treballen:

- **Act 1:** visuoespacial, interpersonal, intrapersonal i naturalista.
- **Act 2:** corporal cinestètica, visuoespacial i intrapersonal.

Annex XV

CEIP Lluís Revest (Castelló).50 Programa per a fomentar l'enriquiment curricular i l'atenció a l'alumnat d'alt rendiment i amb altes capacitats

Introducció

El CEIP Lluís Revest és un col·legi que, des de l'inici, l'any 1976, s'ha caracteritzat pels resultats excel·lents del seu alumnat. Sens dubte, un dels factors que han incidit en aquests resultats ha sigut el nivell sociocultural i econòmic de les famílies i, en l'actualitat, també el treball coordinat de l'equip de professors, que ha apostat per la innovació metodològica i la incorporació de les noves tecnologies.

Dins d'aquest procés d'innovació, entre altres actuacions, hem decidit abordar la problemàtica de l'alumnat que presenta un bon potencial intel·lectual i un alt rendiment acadèmic general, o bé que té habilitats específiques en determinades matèries.

Aquesta preocupació ens ha portat a reflexionar sobre els conceptes d'"alta capacitat generalitzada", "alumnes talentosos", "alt rendiment", etc., i sobre els diversos models explicatius: els que se centren en capacitats (model d'intel·ligències múltiples de Gardner), els cognitius (teoria triàrquica de Sternberg), els que es basen en el rendiment (teoria dels tres anells de Renzulli) o els socioculturals (cinc factors de Tannenbaum).

Cal destacar, en primer lloc, que l'objectiu del nostre projecte no és l'etiquetatge precoç del suposat alumnat talentós o amb altes capacitats, ja que en la nostra etapa educativa la intel·ligència no està plenament desenvolupada.

En segon lloc, cal dir que les mesures específiques que es dissenyen amb la finalitat de complementar i enriquir la formació d'aquest alumnat han d'anar acompanyades d'altres que n'afavorisquen la socialització. El programa no pot perdre de vista l'ajust socioemocional d'aquest alumnat.

Finalment, és molt important destacar que el projecte que estem desenvolupant comporta un enriquiment curricular que beneficia TOT l'alumnat i es presenta com una resposta educativa complementària i no substitutòria de les que normativament s'estableixen, com són les adaptacions curriculars d'ampliació i/o enriquiment i la flexibilització d'escolaritat obligatòria.

Metodologia

Portar avant el nostre projecte ens obliga a buscar punts de confluència entre tot el professorat per emprar la mateixa metodologia, una metodologia que facilita els aprenentatges de tot l'alumnat, tant el d'altres capacitats com l'alumnat en general. Els canvis que es produeixen entre el professorat per l'arribada de gent nova és un dels problemes que tenim a l'hora de portar a la pràctica totes les innovacions plantejades. Per això cal informar els mestres nous i ajudar-los a formar-se en els plantejaments metodològics de l'escola. És aquesta una consideració que tenim ben present perquè el projecte tinga continuïtat.

⁵⁰ Text elaborat per el centre.

Els principis metodològics que orienten aquest projecte són els següents:

- a. Partim dels interessos de l'alumnat i del seu nivell competencial, a través d'un procés d'ensenyament-aprenentatge en què l'alumnat va construint el coneixement des d'una perspectiva globalitzadora.
- b. Emprem l'aprenentatge cooperatiu com un procediment d'ensenyament que parteix de l'organització de la classe en petits grups mixtos i heterogenis, que els alumnes treballen conjuntament de manera coordinada per a resoldre tasques acadèmiques i aprofundir el seu propi aprenentatge.
- c. Les activitats desenvolupen tots els factors que configuren el pensament divergent, és a dir, la creativitat (flexibilitat, fluïdesa, originalitat i elaboració), a més dels aspectes lingüísticoverbals, lògicomatemàtics i espacials.
- d. Prioritzem la metodologia de projectes. Impulsem experiències de globalització amb una organització vertebrada per projectes de treball.
- e. Fomentem les activitats que comporten la incursió en situacions problemàtiques que requereixen per part de l'alumnat un plantejament de treball cooperatiu i personal per a definir i resoldre el problema. De manera cooperativa s'organitzen i es desenvolupen les activitats de cerca i utilització d'informació i recursos, es busquen solucions i es valora el que s'ha après i com s'ha après.
- f. Tenim present, en tot moment, que l'alumnat és diferent, i això vol dir que els seus ritmes d'aprenentatge, les seues capacitats i els processos de maduració són diferents i, per tant, han de ser diferents les respostes que donen els docents.

Objectius generals del programa

- a. Millorar la qualitat de l'ensenyament que oferim per mitjà de la incorporació de mesures que donen respostes convenientes a tota la diversitat.
- b. Millorar l'atenció educativa i el rendiment general de tot l'alumnat del centre, mitjançant la incorporació de models organitzatius innovadors i mesures curriculars específiques per fomentar la cultura de la superació col·lectiva i la valoració de l'esforç.
- c. Atendre de manera específica l'alumnat amb altes capacitats o amb talents específics, per a aconseguir el màxim desenvolupament de les seues capacitats i una actitud positiva cap a l'autoexigència, l'esforç i la superació, com a camins per a aconseguir l'excel·lència.
- d. Sensibilitzar la comunitat educativa sobre la necessitat d'oferir respostes adequades a l'alumnat amb altes capacitats o d'alt rendiment acadèmic.

Objectius específics

- a. Detectar, intervenir educativament i fer el seguiment de l'alumnat amb alta capacitat i talentós. Específicament en els casos que prèviament diagnosticats puguen presentar, de vegades, dificultats d'aprenentatge i d'integració escolar i social.
- b. Optimitzar la intervenció educativa generant un ambient d'enriquiment, amb activitats d'ampliació i aprofundiment dels aprenentatges per a tot l'alumnat.
- c. Ampliar les tècniques d'enriquiment intel·lectual en les programacions didàctiques de les diferents àrees. Es prestarà una atenció específica a la innovació metodològica pel que fa a l'ús de les noves tecnologies i les llengües estrangeres.
- d. Potenciar en l'alumnat el desenvolupament d'hàbits de treball individual, d'equip, d'esforç en l'estudi, i d'actituds de confiança en si mateix, iniciativa, interès i creativitat en l'aprenentatge.
- e. Proporcionar experiències, materials i recursos perquè l'alumnat pugui expressar tot el seu potencial intel·lectual.
- f. Fomentar la coordinació entre els diferents nivells de primària, i entre infantil i primària.

Actuacions específiques

Hem observat que els alumnes amb altes capacitats tenen unes necessitats pròpies que cal abordar (com la capacitat per a arribar a acords) que demanen un treball específic. D'altra banda, també hem observat que l'alumne talentós pot patir avorriment i cansament quan sempre treballa en un grup heterogeni, en què ell és sempre qui ha d'explicar als altres els diferents aspectes relacionats amb les activitats.

Per això, des del curs 2016-2017, vam posar en marxa un projecte d'intervenció específic en els nivells de tercer, quart i cinquè, i en aquest curs l'hem fet extensiu a sisé. Aquesta intervenció es concreta en el fet que, durant la realització dels projectes de treball, es reorganitzen les classes, de manera que les dues classes de cada nivell passen a ser tres (assolides per tres mestres). Així, l'atenció dels alumnes millora perquè un mestre atén un nombre inferior d'alumnes. Al mateix temps, la professora de Pedagogia Terapèutica aprofita aquestes sessions per a fer un treball especialitzat amb els alumnes amb altes capacitats, de manera que aquests combinen sessions de treball dins del grup heterogeni amb sessions específiques amb activitats que responen a les seues necessitats i capacitats. Aquests alumnes conformen un grup poc nombrós que va variant de composició, tenint en compte el treball que es farà.

Per a decidir l'alumnat que serà objecte d'aquesta intervenció específica, es té en compte l'opinió dels tutors i també el resultat de les proves passades per l'orientadora del centre.

L'orientadora del col·legi ha fet un estudi específic de tots els alumnes de segon i de quart de primària mitjançant enquestes per a determinar interessos i preferències de l'alumnat i proves perquè mesuren diferents capacitats i aptituds (intelligència general i factorial: IGF2 als alumnes de segon curs i IGF3 als alumnes de quart (proves comprades amb els recursos del centre). La valoració dels resultats ha sigut un element imprescindible per a determinar quin alumnat ha de ser objecte d'intervenció el curs pròxim i en quin sentit.

Les actuacions dissenyades per a aconseguir els objectius esmentats abans són les següents:

- Detectem l'alumnat amb alta capacitat i talentós, dissenyem la intervenció educativa específica i el seguiment. Ens centrem, en primer lloc, en els casos que presenten dificultats d'aprenentatge i d'integració escolar o social (i que hem detectat gràcies a l'estudi previ).
- Optimitzem la intervenció educativa generant un ambient d'enriquiment, amb activitats d'ampliació i aprofundiment dels aprenentatges per a tot l'alumnat.
- Apliquem les tècniques d'enriquiment intel·lectual en les programacions didàctiques de les diferents àrees, amb especial atenció a la innovació metodològica pel que fa a l'ús de les noves tecnologies i de les llengües estrangeres.

d. Potenciem en l'alumnat el desenvolupament d'hàbits de treball individual, d'equip, d'esforç en l'estudi, i d'actituds de confiança en si mateix, iniciativa, interès i creativitat en l'aprenentatge.

e. Ens plantejem proporcionar experiències, materials i recursos perquè l'alumnat pugui expressar tot el seu potencial intel·lectual.

f. Fomentem la coordinació internivells (inclosa la coordinació entre les etapes d'infantil i primària). En concret, organitzem el desdoblament de grups amb la intervenció de mestres de diferents nivells i etapes i dels especialistes. Per exemple, mestres d'Infantil poden fer suport en segon cicle de primària.

Actuacions generals

Dins del projecte de centre es desenvolupen tota una sèrie d'actuacions, de caràcter general, que es concreten en les específiques, abans esmentades. A continuació, i de manera resumida, en descrivim algunes.

a. Tallers per a fomentar les intel·ligències múltiples.

Des de fa cinc cursos escolars, l'àrea d'expressió artística (plàstica), s'imparteix des de l'organització de tallers cooperatius. Les dues sessions setmanals s'agrupen en una vesprada i, des de fa tres cursos, alguns dels tallers de plàstica s'han convertit en tallers per a fomentar les intel·ligències múltiples. Volem ressaltar que estem en un procés de construcció del coneixement sobre aquest tema, coneixement que volem millorar a partir de la nostra pràctica, i amb el suport dels



especialistes que ens ajuden a formar-nos en els cursos que hem fet. Cal destacar en aquest sentit la col·laboració i l'assessorament del Col·legi de Psicòlegs de Castelló.

b. Els projectes de treball.

Els projectes de treball han estat el motor del canvi en el centre i al llarg dels últims deu anys s'han anat incorporant a totes les aules. Actualment, en tot el centre les àrees de Ciències Naturals i Ciències Socials apliquen el treball per projectes. Considerem que aquesta metodologia és l'eina més eficaç per a atendre adequadament la diversitat de l'alumnat: alumnes de diferents capacitats poden compartir un projecte sense que vegem limitades les seues possibilitats d'aprenentatge (com passa quan la programació se centra en l'ús d'un llibre de text). Efectivament, l'alumnat amb més capacitats pot aprofundir la cerca, accedir a més fonts d'informació i transmetre-la al grup d'acord amb el seu nivell.

L'eficàcia del treball per projectes és incontestable. L'alumne o alumna és protagonista del seu propi aprenentatge, que passa a ser més significatiu. A més d'aprendre conceptes, l'alumnat aprèn procediments i desenvolupa actituds favorables cap a l'aprenentatge, un aprenentatge que passa a ser 'motivador' en el vertader sentit de 'motivació': l'alumne o alumna té clar des del primer moment què aprendrà al final de la seqüència didàctica, sap per què està treballant un determinat contingut i entén l'objectiu de cada activitat.

c. Plurilingüisme amb quatre llengües.

Des de fa anys la nostra escola ha apostat de manera decidida per l'educació plurilingüe. El valencià és la llengua base d'aprenentatge i d'ús habitual a l'escola, per a aconseguir alumnes bilingües; a més, aquest bilingüisme primerenc és la base sobre la qual es construeix l'aprenentatge d'una tercera i d'una quarta llengua. La introducció de l'anglès en infantil és una realitat des del curs 2006-2007, s'imparteixen en anglès dos dels huit tallers sobre intel·ligències múltiples i, a més, hem introduït l'ensenyament del francès (i aquest és un fet que ens diferencia de les altres escoles públiques). Des de fa onze anys, l'alumnat del tercer cicle aprèn francès a través de classes 'de francès i, en els últims dos anys hem incorporat el francès com a llengua vehicular en alguns tallers.

d. Incorporació de les noves tecnologies.

La incorporació de les noves tecnologies ha sigut una aposta clara del centre des de l'any 2010, quan amb els recursos propis de l'escola es van adquirir els primer ordinadors portàtils. Considerem que les noves tecnologies s'han d'incorporar a la pràctica docent diària i, per això, han d'eixir de l'aula d'informàtica tradicional i entrar en cada aula. Per això, a més de disposar de dues aules d'informàtica (l'una per a primària i l'altra per a infantil), el centre disposa de 85 ordinadors portàtils que utilitza l'alumnat de primària segons les necessitats.



L'escola ha triat, com a opció metodològica, el treball per projectes i, per tant, ha eliminat en gran manera l'ús dels llibres de text. Les àrees de Ciències Socials i Ciències Naturals es treballen, en tots els nivells, sense llibres i, a més, s'han eliminat tots els llibres de text, en totes les assignatures, en els nivells primer, segon, tercer i cinqué. Aquest plantejament fa imprescindible la presència dels ordinadors a les aules, tant per a obtenir informació, com per a la redacció dels projectes que l'alumnat construeix. Les pissarres digitals i els projectors d'aula, a més dels ordinadors, són l'altre instrument imprescindible; per això, totes les aules disposen de pissarres digitals.

e. Aprenentatge cooperatiu.

L'alumnat treballa de manera individual, per parelles, en petit grup i en gran grup. En les activitats de grup es fomenta el treball cooperatiu, en el qual hi ha una producció comuna que, per a fer-se, necessita la participació en interdependència de tots els membres. Una producció en comú en què cada component desenvolupa un rol específic, unes habilitats, i segueix un procés que és, alhora, diferenciat i complementari, i tan necessari com el treball de la resta dels components del grup.



Annex XVI

CEIP Luis Vives d'Elx.⁵³

Altes capacitats i enriquiment curricular

El CEIP Luis Vives d'Elx, conscienciat amb la necessitat d'atendre adequadament els i les alumnes amb alta capacitat intel·lectual, desenvolupa des de 2008 un projecte de detecció i intervenció que preveu un ampli ventall d'actuacions encaminades a afavorir el desenvolupament intel·lectual i de la creativitat tant per a tot l'alumnat del centre, proposant, en aquest sentit, un currículum enriquit, com per a aquell alumnat amb diagnòstic d'alta capacitat intel·lectual amb actuacions específiques.

La perspectiva de la intervenció és eminentment inclusiva, ja que les activitats proposades es fan dins de l'aula ordinària majoritàriament i quan es fan fora d'aquesta, aquests alumnes participen juntament amb els seus companys i companyes de grup-classe. El projecte del centre, doncs, es defineix com a inclusiu i global. Inclusiu, ja que aborda l'atenció de l'alumnat més capaç des del seu entorn natural, el grup-classe. Global, perquè és un projecte assumit per tot el professorat del centre, amb actuacions estructurades en tots els nivells d'Educació Primària, així com amb activitats internivell que du a terme tot l'alumnat del centre.

Es promou una individualització de l'ensenyament adaptat a les capacitats de l'alumnat, i per a fer-ho, organitzem experiències d'aprenentatge de tal manera que en variar intencionalment el ritme, el contingut, els materials, el tipus d'activitats i la profunditat de les experiències, s'adeqüen a les necessitats i als interessos d'aquest alumnat.

A més, el CEIP Luis Vives ha optat per oferir activitats d'enriquiment de les quals es beneficien el màxim nombre possible d'alumnes i per al disseny de les actuacions s'han tingut en compte les bases sobre les quals se sustenten les teories sobre alta capacitat i superdotació intel·lectual: La teoria de Renzulli, de la qual extraïem la importància de potenciar el desenvolupament de la creativitat (ja que aquest apunta que es pot desenvolupar si hi ha una interacció adequada entre la persona, el mitjà i l'àrea de treball), i la teoria de Howard Gardner, que postula una visió àmplia de l'alta capacitat a través de les Intel·ligències múltiples. Per això, les actuacions d'enriquiment proposades abasten múltiples àrees per a connectar amb els interessos de l'alumnat i desenvolupar les seues aptituds des de la perspectiva de les intel·ligències múltiples. Algunes de les actuacions que es desenvolupen al centre són:

- Foment del desenvolupament de capacitats intel·lectuals (com ara raonament lògic, orientació espacial, etc.) i de la creativitat gràfica i verbal; per mitjà d'activitats desenvolupades en una sessió setmanal, en tots els nivells d'Educació Primària.
- Desenvolupament del talent artístic i musical: per mitjà d'un projecte d'art realitzat per tot l'alumnat del centre (en E. Infantil i en Primària), en el qual es fomenta la creativitat a través del coneixement, la realització i la interpretació d'obres plàstiques (pintura i escultura) d'autors clàssics i contemporanis, així com d'obres literàries i musicals, relacionades entre si a través d'un fil conductor.

⁵³ Text elaborat per el centre.

- Desenvolupament del talent corporal cinestèsic: amb el projecte esportiu, que inclou activitats d'iniciació a nous esports amb la col·laboració de clubs i fent ús d'instal·lacions municipals properes al centre (natació de 1r a 4t, patinatge: 3r i 4t; equitació, senderisme i golf: 5é i 6é) i realització d'una sessió mensual d'escacs (de 2n a 5é d'E. Primària) dins del currículum d'Educació Física.
- Desenvolupament del talent logicomatemàtic: per mitjà de l'activitat "Estímul del talent matemàtic" feta amb l'alumnat de 5é i 6é d'E. Primària i consistent en l'ús de la lògica per a la resolució de problemes matemàtics que suposen un repte a l'alumnat i l'"enigma de la setmana", en què, a través d'un senzill problema d'enginy matemàtic que es planteja setmanalment, l'alumnat de 5é i 6é fa les seues propostes de solució a través d'una bústia i al final de la setmana s'ofereix la solució.
- Desenvolupament de la intel·ligència lingüística: per mitjà del periòdic escolar, coordinat per professorat del centre, però amb la col·laboració de periodistes en actiu, que orienten i tutoritzen les produccions de l'alumnat i actuen com a mentors.
- Desenvolupament de la intel·ligència social (interpersonal i intrapersonal): amb la dedicació d'una sessió mensual en cada grup-classe al desenvolupament de les habilitats socials, realitzades pel professor o professora tutor i orientades per l'orientador o orientadora del centre; per mitjà d'activitats de: coneixement, confiança, empatia, etc.
- Desenvolupament del talent científic: dut a terme fonamentalment mitjançant dues actuacions; una d'aquestes, amb l'activitat que hem anomenat "Aula de recursos i investigació", en la qual l'alumnat de 3r a 5é de primària treballa les àrees de Ciències Naturals i Socials a través de projectes d'investigació, i l'altra mitjançant la realització de monografies d'investigació sobre una temàtica del seu interès i tutoritzades per un professor o professora.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

L'aula de recursos i investigació és un espai educatiu creat amb sis llocs d'ordinador amb accés a Internet, pissarra digital, material de laboratori i experimentació, maquetes, biblioteca de caràcter científic, i zona de treball en equip; que té com a objectiu la promoció de les capacitats següents en l'alumnat:

- Aprendre a localitzar i utilitzar la informació en formats i suports variats.
- Desenvolupar la competència digital per mitjà de l'ús de TICS, amb activitats de cerca d'informació en pàgines educatives d'Internet i enciclopèdies digitals, l'ús de la PDI, l'elaboració de treballs i la presentació en PowerPoint.
- Desenvolupar i dur a terme petits projectes d'investigació.
- Desenvolupar habilitats de metacognició: planificació, regulació de tasques i autoavaluació.

Els continguts estan basats en les unitats didàctiques de Socials i Naturals dels nivells de 3r, 4t i 5é. Es desenvolupen estructurats en experiències i situacions que atenen les motivacions, els interessos i les necessitats dels xiquets i xiquetes. A més dels continguts conceptuals, es treballen de manera especial continguts procedimentals i actitudinals, i es posa l'accent en les tècniques de treball intel·lectual.

S'organitzen els equips (de 5 o 6 components) que desenvoluparan una unitat didàctica i per a la seua constitució es potencia la màxima heterogeneïtat de l'alumnat, pel que fa a potencial cognitiu, habilitats de comunicació i preparació per a les diverses tasques, ja que és un activitat en què participa tot l'alumnat; no obstant això el professorat responsable assignarà algunes tasques en funció de les capacitats de cada alumne o alumna, tenint en compte l'alumnat amb alta capacitat intel·lectual.

- Al començament del procés cal fer una avaluació dels coneixements previs del tema; per a fer-ho es parteix d'un mapa conceptual i amb una activitat motivadora per a l'alumnat (vídeo, activitat PDI, presentació d'un experiment o maqueta que han d'elaborar).
- Durant el procés s'estableixen moments de treball individual (cerca d'informació en Internet, webs educatives, webquestes, etc.) i en grup (posada en comú, planificació i elaboració de produccions grupals), i de desenvolupament de les tècniques de treball intel·lectual. El professor o professora guia l'alumne o alumna en la cerca d'informació (fent ús tant dels recursos TIC, com dels bibliogràfics), la comprensió i l'organització d'aquesta, de manera cada vegada més autònoma. Amb l'alumnat de 3r el procés és més dirigit. No obstant això, en 4t i 5é els alumnes fan la cerca d'informació i per mitjà de treball col·laboratiu, projectes d'investigació i presentació d'aquests en PowerPoint. A més, l'alumnat fa en cada unitat didàctica, activitats complementàries: experiments, maquetes,

etc. que complementen la investigació. Pel que fa al procés, es posarà especial interès en el domini d'habilitats per a aprendre a pensar, experimentació, ús de pensament convergent i divergent, resolució creativa de problemes i ús de mètodes d'investigació i maneig de la informació.

- En finalitzar el procés, es du a terme una valoració tant dels continguts conceptuals com dels procedimentals i actitudinals. El mateix alumnat també fa una autovaloració dels seus aprenentatges.

Després d'aquesta iniciació en l'elaboració de projectes d'investigació, l'alumnat de sisè d'Educació Primària elabora monografies d'investigació. Per a fer-ho, són tutoritzats per un professor-mentor o professora-mentora que guiarà la realització del seu treball, la temàtica del qual triarà el mateix alumne o alumna i estarà dins dels seus interessos. Aquest professor o professora serà un especialista afí a l'àrea triada per l'alumne o alumna per a desenvolupar el seu treball d'investigació.

Com a activitat que requereix la posada en pràctica de diferents capacitats i talents, així com de l'esperit emprenedor i la creativitat, es proposa, cada curs escolar, la realització d'un projecte emprenedor, que és dut a terme per l'alumnat de 5é i 6é. En aquest projecte, els i les alumnes, duen a terme aprenentatges significatius sobre temes d'actualitat i interès social: medi ambient i la cura d'aquest, coneixement d'ONG i de la seua labor social, coneixement de l'Alzheimer i de la discapacitat —temàtiques abordades fins ara—, i posada en marxa de mecanismes

per a emprendre projectes socials de millora de l'entorn i suport a aquestes problemàtiques. L'objectiu del projecte és que l'alumnat cree una estructura que done resposta a una necessitat, per mitjà del disseny d'una empresa o de xarxes de col·laboració i suport, amb activitats com ara: elaboració d'eslògan publicitari per a la difusió de la seua actuació, cartelleria amb disseny publicitari, disseny d'activitats, elaboració de produccions o productes que ajuden a millorar la situació triada objecte del projecte (persones amb Alzheimer, persones amb discapacitat, ONG, etc.), col·laboració amb altres entitats, etc.

En el cas que el projecte implique la venda de productes d'elaboració pròpia, és l'alumnat l'encarregat d'això i del control del balanç econòmic, de l'avaluació del projecte i de l'impacte social. En aquest cas, els beneficis obtinguts són donats al fi social objecte de suport. El producte derivat d'aquesta situació d'aprenentatge s'ha de traduir en treballs originals i creatius dels alumnes que fomenten l'autoavaluació i l'aprenentatge autònom.

Aquests projectes, juntament amb els projectes d'investigació, suposen una forma d'aprenentatge adequada i motivadora per a l'alumnat amb alta capacitat intel·lectual, amb reptes reals, que amplien i enriqueixen el seu aprenentatge des d'una perspectiva que connecta amb l'entorn.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

Annex XVII

On adreçar-se

Conselleria d'Educació, Investigació Cultural i Esport

Av. de Campanar, 32
46015 València

Oficina PROP Alacant

Rambla Méndez Núñez
03002 Alacant

Oficina PROP Castelló

Av. dels Germans Bou, 47
12003 Castelló de la Plana

Oficina PROP València

Gregori Gea, 14
46009 València

Annex XVIII

Bibliografia

- Aldámiz-Echevarría, M. i Alsinet, J. (2009). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para Educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, S., Pérez, A. i Suárez, M.L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica. (En línea).
- Artilles, C., Álvarez, J. i Jiménez, J. E. (2002). *Orientaciones para conocer y atender al alumnado con altas capacidades. Guía para familias*. Consejería de educación, cultura y deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación.
- Arocas, E., Martínez, P. i Martínez, M.D. y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades*. València. Conselleria de Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Educador.
- Barrera, A., Durán, R., González, J. i Reina, C. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Beltrán, J. A. (2003). *Las TIC: Mitos, promesas y realidades*. Madrid: Educared.
- Bishop, W. (2004). *A study in sentence style*. In W. Bishop (ed). *Acts of Revision: A Guide to Writers* (pp. 70-86). Portsmouth: Boynton/Cook.
- Blasco, J., Bueno, V., Navarro, R., Torregrosa, D. (2002). *Educación Emocional: propuestas para la tutoría*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.
- Booth, T. & Ainscow. M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos* (Adaptación de la 3ª edición de la versión revisada del Index for Inclusión). OEI / FUHEM.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. i Rodríguez-Naveiras, E. (2006) "Comportamientos parentales en familias con superdotados" *Faísca*, 11(13), 48-58.
- Bronfenbrenner, U. i Morris, P. (1998). "The ecology of developmental process." En Damon W. y Lerner, R.M. *Handbook of child psychology*. Vol 1, pp. (993-1028).
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage.
- Carreras, L., Castiglioni, F. i Valera, (2012). *Altas capacidades intelectuales, la asignatura pendiente*. Barcelona: Horsori.
- Corradini, M. (2011). *Cómo se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea
- Csikszentmihalyi M., & Robinson R.E. (1986). "Culture, time and development of talent" En R. Sternberg i J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Davis, G.A. i Rim, R.M. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. Boston MA: Allyn and Bacon.
- Escribano, A. i Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

- Freeman, J. (2006). *Un Estudio De Tres Décadas Sobre Niños Superdotados Y Talentosos*. International Symposium, Gran Canaria, 2-4 Nov 2006.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós
- Guzdial, M. (1998). "Soporte Tecnológico para el aprendizaje basado en proyectos." En C. Dede (Ed.). *Aprendiendo con tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Huguet Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Joyce, B., Weil, M. i Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Lamb, M.E., i Easterbrooks, M.A. (1981). "Individual difference in parental sensitivity: origins, components and consequences." En M.E. Lamb i L.R.S. Herrod (eds). *Infant social cognitiom* (127-153). Hill Sdale: Erlbaum.
- Masip, M. i Rigol, A. (2009). "El aula, escenario de diversidad." En Aldámiz-Echevarría, Alsinet, J. y otros: *¿Cómo hacerlo? Propuestas para Educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Mikami, A., Griggs, M. S., Reuland, M. M. i Gregory, A. (2012). "Teacher practices as predictors of children's classroom social preference". *Journal of School Psychology*, 50, 95-112.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Olzewsky-Kubilius, P. (2008). "The role of the family in talent development." En S.I. Pfeiffer (Ed), *Handbook of Giftedness in children*. New York: Springer.
- Palacios J. i Rodrigo, M.J. (2003). "La familia como contexto de desarrollo humano" (25-44). En M.J. Rodrigo i J. Palacios (Coords): *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, L., Domínguez, P., López C., Alfaro, E. i López, C. (2002). *Educar hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid: Editorial CCS.
- Pérez, L. (2006). *Alumnado con capacidad superior. Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Peters, M.P. i Bains, S.K. (2011). "Bullying and victimization rates among gifted and high-achieving students." *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 624-643.
- Peterson, J.S. i Ray, K. (2006). "Bullying and the gifted: Victims perpetrators, prevalence, and effects". *Gifted Child Quarterly*, 50, 148-168.
- Popper, K. (1999). *All life is problem solving*. New York: Routledge.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Reis, S. (2000) "Decisiones y compromisos en mujeres superdotas y con talento". En Ideación. Número especial coordinado por Yolanda Benito. Valladolid: Centro "Huerta del Rey", 59-76.
- Renzulli, J.S. (1977). "The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted." Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli, J.S.; Reis, S.M. and Smith, L.H. (1981). "The revolving door identification model". Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1994). "Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el momento de enriquecimiento escolar." En Benito Mate, Y. (coord.) *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú. pp.175-217.
- Renzulli, J.S. (1994). "El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa", en Benito, Y., *Intervención e investigación psico-educativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú. pp 41-78.
- Robinson, K. (2012) *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo
- Robinson, K. (2012). *Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Empresa Activa.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo
- Rojas, E. (2016). *5 consejos para potenciar la inteligencia*. Barcelona: Planeta
- Stainback, S. i Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: La Muralla.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. i Davidson, J.E. (1986). "Conceptions of Giftedness: A Map of the Terrain." En Sternberg, R. J. y Davidson, J. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1990). "What Constitutes a "good" Definition of Giftedness?" *Journal for the Education of the Gifted*, 14 (1), 96-100.
- Sternberg, R. J. (1993). "Procedures for Identifying Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative: Metaphors of Mind". En Heller, K A.; Mönks, F. J. y Passow, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Sternberg, R.J. & Thang (1995). "What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory." En *Gifted Child Quarterly*, 39, 2, 88-94.
- Terrassier J.CH. (1994). "La Existencia Psicosocial Particular de los superdotados." *Ideación*, nº 3.
- Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Torrego, J.C. (coord.) (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pryconsa y Fundación SM.
- Torrego i Negro (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Touron, J., Reyero M. (2002). "Identificación y diagnóstico de los alumnos de alta capacidad" *Bordón. Revista de pedagogía*. Vol. 54, Nº 2-3, 2002, págs. 311-34.
- Treffinger, D. J. i Feldhusen, J. F. (1996). "Talent Recognition and development: Successor to Gifted Education." *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.



Altes Capacitats Intel·lectuals

Una **GUIA** per a
la **COMUNITAT EDUCATIVA**

- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Annex XIX

Bibliografia web

ACAST

Associació castellonenca de suport al superdotat i talentós.

<http://http://www.acast.org/>

AESAC

Associació espanyola de superdotació i altes capacitats.

<https://aesac.org/>

AVAST

Associació valenciana de suport al superdotat i talentós.

<http://www.asociacion-avast.org/>

CONFINES

Confederació espanyola d'altres capacitats intel·lectuals.

<http://confines.es/web/>

Fundació Promete.

<http://www.promete.org/>

Mestre@casa.

<http://www.mestreacasa.gva.es>

Ministeri d'Educació, Cultura i Esport. Neurociència aplicada a l'educació.

<http://www.meecd.gob.es/educacion/mc/neurociencia-educativa/plan/ejes/talento-aacc.html>

Programa d'enriquiment educatiu.

<https://www.educa2.madrid.org/web/peac>

Servicis Psicopedagògics Escolars.

<http://www.ceice.gva.es/web/centros-docentes/servicios-psicopedagogicos>

Societat espanyola per a l'estudi de la superdotació.

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/sees/web/principal_espagnol.htm



