



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Les Altes Capacitats Intel·lectuals

Programa d'intervenció per a l'equip docent del centre Sant Felip Neri de Barcelona envers la detecció i la intervenció educativa amb alumnat d'altres capacitats

Autora: Mònica Ferré Tobaruela

Tutora: Dra. Núria Rajadell Puiggròs

Màster de Psicopedagogia

Curs: 2019 – 2020

Data de lliurament: 17/09/2020

Índex

1. Introducció i justificació	4
2. Objectius i finalitat del projecte	6
3. Fonamentació teòrica	7
3.1. El concepte d'intel·ligència	7
3.2. Història i evolució de l'estudi de les altes capacitats	9
3.3. Termes relacionats amb les altes capacitats: superdotació, precocitat i talent	10
3.3.1. Superdotació	11
3.3.2. Talent	12
3.3.3. Precocitat	13
3.4. Prevalença	14
3.5. Prejudicis i estereotips de les persones amb altes capacitats	15
3.6. Escola inclusiva i Normativa vigent a Catalunya	16
3.7. Detecció i avaluació de les Altes Capacitats en l'àmbit escolar	19
3.8. Intervenció Psicopedagògica amb alumnat amb Altes Capacitats	22
4. Anàlisi del context	26
4.1. Descripció del centre Sant Felip Neri	26
4.2. Descripció de les necessitats	29
5. Disseny del projecte	34
5.1. Justificació i destinataris	34
5.2. Modalitat de formació	34
5.3. Objectius Generals	35
5.4. Objectius Específics	35
5.5. Continguts	36
5.6. Metodologia	37
5.7. Temporització	37
5.8. Programació	39
5.8.1. Sessió 1: Conceptes bàsics: les altes capacitats	39
5.8.2. Sessió 2: Perfils d'alumnat i legislació	44
5.8.3. Sessió 3: Els instruments de detecció	48
5.8.4. Sessió 4: L'informe psicopedagògic i la intervenció amb els alumnes amb altes capacitats	50
5.8.5. Sessió 5: Protocol d'intervenció, experiències compartides i tancament	52
5.9. Avaluació	54
5.9.1. Avaluació inicial	54
5.9.2. Avaluació formativa	54
5.9.3. Avaluació sumativa o final	55

6. Valoració de la viabilitat de l'aplicació del projecte	56
7. Conclusions	57
8. Referències bibliogràfiques	59
9. Annexes	63

Resum:

Estudis i evidències científiques¹ demostren que les persones amb altes capacitats intel·lectuals configuren més del 2% de la població mundial, tot i això, els índex de detecció d'aquestes persones a les aules dels centres educatius a l'Estat Espanyol son encara força inferiors a aquest percentatge². Això implica que existeixen alumnes d'altres capacitats a qui no se'ls està atenent segons les seves necessitats. Aquest treball final de màster presenta una proposta d'intervenció destinada a l'equip docent del centre Sant Felip Neri de Barcelona. Mitjançant un curs formatiu de 5 sessions sobre la detecció i la intervenció educativa amb l'alumnat d'altres capacitats del centre es pretén aconseguir una millora en l'atenció d'aquest alumnat.

Paraules clau: Altes capacitats intel·lectuals, detecció i intervenció educatives, formació docent.

Abstract:

Studies and scientific evidence show that people with high intellectual abilities make up more than 2% of the world's population, however, the detection rates of these people in the classrooms of spanish schools are still quite lower than this percentage. This means that there are high-ability students who are not being attended according to their needs. This final master's thesis presents an intervention proposal for the teachers of the Sant Felip Neri school in Barcelona. Through a 5-session training course of detection and educational intervention with high-ability students at the school, the aim is to improve the educational care of these students.

Keywords: High intellectual abilities, educational detection and intervention, teacher training.

¹ Clark, 2008 (citada per Rodríguez Rodríguez et al., 2015), (Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 2013), (Beltrán et al., 2018)

² Ministeri d'Educació, Cultura i Esport de l'estat Espanyol (MECD)
<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso18-19/AltasCapacidades&file=pcaxis&l=s0>

1. Introducció i justificació

El present treball pretén dissenyar una proposta d'intervenció formativa per als professionals de l'escola Sant Felip Neri de Barcelona en relació a les Altes Capacitats Intel·lectuals (ACI). Per tal d'aconseguir ajustar la proposta a la realitat i a les necessitats del centre, prèviament s'explorà el concepte de les altes capacitats intel·lectuals i el tractament d'aquestes per part dels professionals.

Tot i que el Ministeri d'Educació d'Espanya avala que un de cada vint alumnes té ACI en alguna de les seves manifestacions (Santarén, 2018), la detecció i l'atenció educatives específiques per al col·lectiu de persones amb ACI, és encara una assignatura pendent al nostre país (Torralbo, 2017). Així ho demostren les dades del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport d'Espanya (MECD) (Beltrán et al., 2018) que mostren que en el període entre els anys 2000 i 2009 els docents van identificar aproximadament un 2% d'alumnes amb altes capacitats. Aquestes dades evidencien la problemàtica existent relacionada amb la claredat i el consens pel que fa amb la seva identificació, fet que provoca conseqüentment una poca o nul·la fonamentació per tal de portar a terme propostes d'intervenció psicopedagògica adients per a cadascun dels o de les alumnes en concret.

En la mateixa línia, Santarén (2018) especifica que els percentatges de detecció dels estudiants amb un perfil d'altres capacitats a l'Estat espanyol se situa entre el 0,1 i l'1%; un índex de detecció tan baix que és causat, segons l'autora, pels errors conceptuals i la manca d'accions sistematitzades per a la identificació, diagnòstic i intervenció de l'alumnat amb altes capacitats, provocant que es posi en dubte el potencial d'aquests estudiants i fent, per tant, que passin desapercibuts a les aules.

“La manca de consens envers la definició i el fet que sovint els sistemes de registre d'alumnes amb altes capacitats només contempen alguns casos específics, dificulten enormement la identificació d'aquest alumnat” (Beltrán et al., 2018). Dels 27.133 alumnes diagnosticats a l'Estat l'any 2017, tan sols 417 provenen de Catalunya (Santarén, 2018).

Tal i com indica Tourón et al. (2002), la identificació i l'educació dels alumnes amb altes capacitats intel·lectuals ha sigut i continua sent un tema desconegut en l'àmbit educatiu. És desconegut tant pels alumnes i per les seves famílies, com fins i tot pels propis centres educatius, que es troben submergits en multitud de problemàtiques urgents per a resoldre, que impedeixen arribar a reflexionar sobre altres assumptes com poden ser les altes capacitats, sovint considerades com a una problemàtica de segon ordre. Segons l'autor, en algunes ocasions, el que és urgent impedeix veure allò que és important.

Els baixos percentatges d'identificació d'aquests alumnes i, en conseqüència, la falta d'atenció educativa indicada per a aquests perfils, representen el principal motiu per a la selecció de la temàtica que protagonitza aquest Treball Final de Màster. Em plantejo aquest treball amb la finalitat d'aconseguir un canvi de mirada per part dels professionals implicats en l'educació d'aquest col·lectiu específic d'alumnes, una conscienciació a petita escala per aconseguir que l'alumnat amb altes capacitats obtingui una intervenció adequada.

El període de pràctiques del màster de Psicopedagogia al centre educatiu Sant Felip Neri m'ha permès visualitzar la problemàtica de més a prop: alumnes amb sospita d'altres capacitats que no acaben d'identificar-se i als qui no se'ls aplica cap mena de mesura addicional o intensiva. Però, en un centre categoritzat com a petit, familiar i d'atenció personalitzada³, és necessària la identificació dels alumnes amb altes capacitats? Son suficients les mesures universals per atendre les necessitats d'aquests estudiants?

Mitjançant l'aplicació d'un qüestionari i una entrevista, dissenyats per aquesta realitat específica, i considerats com a instruments de recollida d'informació, es pretén conèixer la realitat d'aquest centre educatiu alhora de detectar les necessitats que configuraran l'eix central de la proposta d'intervenció, proposta que tindrà com a objectiu cobrir les necessitats detectades al centre Sant Felip Neri en relació amb l'alumnat d'altres capacitats.

³ <https://www.santfelipneri.cat/>

2. Objectius i finalitat del projecte

La finalitat i objectiu principal del treball i de la proposta d'intervenció és aconseguir que el personal docent del centre Sant Felip Neri pugui oferir una resposta educativa ajustada a les necessitats dels alumnes amb altes capacitats que hi hagi al centre.

Per aconseguir-ho, és necessari ensenyar als professionals del centre quines són les característiques pròpies de l'alumnat amb altes capacitats, tot diferenciant la varietat de perfils i les necessitats educatives específiques de cada un d'ells. Trencant el tòpic que l'alumnat amb altes capacitats és només aquell que té un rendiment excepcional i contemplant als alumnes com el que són, infants i joves diferents els uns dels altres, s'aconseguirà adaptar el sistema educatiu a les característiques individuals per al correcte desenvolupament integral de cadascun d'ells.

Proporcionant als docents del centre Sant Felip Neri estratègies metodològiques indicades per detectar i treballar amb l'alumnat d'altres capacitats a l'aula de forma normalitzada es podrà apropar el model de l'escola a un model més inclusiu, aconseguint així una atenció a la diversitat més eficaç i un canvi de cultura i de valors al centre.

3. Fonamentació teòrica

3.1. El concepte d'intel·ligència

Per tal de conèixer amb major profunditat les altes capacitats intel·lectuals, és necessari delimitar què s'entén per capacitat i què s'entén per intel·ligència. Segons Fernández i Sánchez (2010), el concepte d'intel·ligència està relacionat amb la manera de processar la informació, vinculada estretament amb altres funcions mentals com la percepció (capacitat de rebre la informació), i la memòria (capacitat d'emmagatzemar-la). Aquests autors entenen la intel·ligència com una habilitat o capacitat complexa que permet a les persones resoldre problemes, adaptar-se al medi i comunicar-se.

Segons Castelló (2010)

“l'espai que ocupa la intel·ligència és el de les representacions i la seva utilització. Una representació és quelcom que té determinades propietats d'una altra cosa, i que es fa servir en lloc d'aquesta. Per exemple, el plànol d'una casa és una representació d'aquesta. [...] Les persones sovint fem servir representacions que són completament simbòliques, com el llenguatge o els símbols matemàtics. [...] El que fa que aquests símbols, o qualsevol altre, siguin representacions, és que podem donar-los-hi significat.” (p.3)

Per Castelló (2010), el més interessant de les representacions, es concreta en que les persones “podem operar sobre elles sense tocar els objectes que representen i, com a conseqüència, podem anticipar situacions, prendre decisions o raonar: el que normalment en diem *pensar*” (p.4)

Com a éssers humans, tenim intel·ligència en la mesura que podem generar i manipular les representacions, i per tant, el potencial intel·lectual conformaria el conjunt de representacions que pot suportar i el conjunt d'operacions que pot fer una persona sobre aquestes representacions. Castelló (2010) assenyala però, que malgrat que tots els humans tenim cervell, existeixen diferències notables entre les seves possibilitats de representació.

El concepte d'intel·ligència no s'ha entès sempre de la mateixa manera. Al llarg del segle XX, hi ha hagut diferents postures envers el significat del terme.

L'origen del concepte de “coeficient intel·lectual” comença, segons Fernández i Sánchez (2010) amb Alfred Binet, qui considerava la intel·ligència com a un “tot”, i a partir d'aquesta noció, pretenia avaluar els seus rendiments. Entenia la intel·ligència com a quelcom general que es podia mesurar amb una escala d'intel·ligència. Aquesta escala, anomenada “Test

Binet”, i desenvolupada pel propi Binet conjuntament amb Theodore Simon, comparava la puntuació de cada infant amb la mitjana que obtenien els de determinada edat, i aquest nombre específic es passava a considerar l’edat mental del subjecte.

Si els resultats obtinguts al test Binet se situaven entre un 120 i 129 del Coeficient Intel·lectual, la qualificació era de caire “superior”, ja que corresponia al 6,7% de la població. Si el coeficient resultava ser de 130 o més, la qualificació era “molt superior”, i corresponia específicament a tan sols un 2,2% de la població.

Aquest concepte d’intel·ligència pertany, segons Fernández i Sánchez (2010), a una concepció d’intel·ligència monolítica, ja que entenen la intel·ligència com a un factor unitari que es manifestava en totes les capacitats humanes. A banda d’aquesta concepció, les autores en ressalten d’altres no centrades exclusivament en el mesurament de la intel·ligència, sinó que contemplen altres factors, com els components social, emocional i de personalitat. Stenberg (1990), per exemple, no concebia la intel·ligència com a un concepte unitari, sinó que postulava que hi havia diverses tipologies d’intel·ligència. De la mateixa manera, Gardner (1995), va desenvolupar la Teoria de les Intel·ligències Múltiples, considerant la intel·ligència com a un conjunt de capacitats, talents o habilitats cognitives.

Carreras, Arroyo i Valera (2006) entenen el concepte d’intel·ligència des d’una visió “mutable”, que està en contínua evolució. Aquest aspecte canviant, diuen, és causat per la influència positiva i/o negativa dels ambients socials en els que es mouen les persones (com ara la família, els amics o la feina) i l’educació que reben durant la seva vida (educació des de la família, des de l’escola o entre iguals). Per ells, la intel·ligència té un component genètic, però les seves potencialitats sorgeixen des de l’ambient, les experiències o l’educació rebuda. És per aquest motiu que ressalten la importància de l’educació i l’ambient en el que es desenvolupa la persona, per tal de potenciar al màxim les seves possibilitats i, de retruc, la intel·ligència de les persones.

Beltrán et al. (2018) consideren que s’ha de trencar la creença de que el Coeficient Intel·lectual –a partir d’ara QI- indica amb una elevada fiabilitat, l’aptitud intel·lectual de la persona. Ressalten aquests autors, que aquest QI no és fixe ni immutable, segons precisen certes afirmacions: “canvia el test de QI i canviaràs el QI. Canvia l’examinador, el dia del test, l’actitud de la persona o l’alerta de l’examinador i canviaràs el QI. Avaluja la persona dotze vegades i obtindràs dotze QI diferents” (p.25).

En la mateixa línia, García (2019), interpreta els criteris de mesurament de la intel·ligència com a una eina de control social més que com a un recurs per generar coneixement i solucions. La importància no recau en determinar si existeix una sola intel·ligència general o si n’existeixen set -com postula Gardner-; sinó que intenta trobar un equilibri entre la manera

en que les persones s'aproximen a la comprensió dels fets, i com podem construir camins per arribar a aquestes diverses condicions cognitives.

3.2. Història i evolució de l'estudi de les altes capacitats

De la mateixa manera que el terme d'intel·ligència, el concepte d'altres capacitats ha anat variant i evolucionant al llarg del recorregut històric de la humanitat.

Segons Fernández i Sánchez (2010), la història sobre l'estudi de les altes capacitats es divideix en dues grans etapes: les teories clàssiques i els estudis científics.

Les primeres corresponen a aquelles que no estaven sustentades en cap tipus d'estudi científic. Els màxims representants de la primera de les teories clàssiques, la patològica, van ser Aristòtil i Plató. Ambdós filòsofs defensaven que la genialitat estava vinculada amb un desequilibri mental i era quelcom que els Déus atorgaven a determinats essers humans. Sèneca va atribuir aquesta genialitat a la bogeria, i més endavant, ho van fer els racionalistes francesos.

Les teories psicoanalítiques, incloses també en el conjunt de les clàssiques, atribuïen les altes capacitats a aspectes motivacionals; asseguraven que les persones que anomenaven "superdotades" canalitzaven l'energia de la libido reprimida cap a activitats creatives (Fernández i Sánchez, 2010).

Un altre conjunt de teories clàssiques remarcables conformarien les anomenades qualitatives, en les que el "geni" es caracteritzava per unes habilitats i aptituds extraordinàries que sempre acabaven influenciant en el desenvolupament de la història de la humanitat. També s'hi afegeixen les quantitatives, amb Galton com a màxim representant, que postulava que la "superdotació" partia d'una superioritat perceptiva, una intel·ligència que abans de manifestar-se havia hagut de passar per tots els sentits.

La segona gran etapa correspon als estudis científics (Fernández i Sánchez, 2010). El primer de tots correspon a l'estudi sobre la intel·ligència hereditària de Galton, de finals del segle XIX. Aquest autor va fixar-se en l'elevat grau d'herència de la intel·ligència i la genialitat, detectant una estreta relació entre la intel·ligència superior i els antecedents familiars. Galton definia a les persones amb capacitats intel·lectuals superiors com a individus que posseïen característiques excepcionals, com ara posseir una bona fortalesa física, bona salut o memòria, entre altres atributs.

L'any 1921, Terman va intentar comprovar que el potencial intel·lectual en la infància es mantenia quan s'arribava a l'edat adulta. Els resultats del seu estudi van mostrar que el grau d'intel·ligència elevada es mantenia en la majoria dels casos.

Marland va publicar al 1971 un Informe en que definia a la persona superdotada com a un subjecte amb un elevat potencial en qualsevol de les següent 5 àrees (juntetes o per separat): intel·ligència general, capacitat acadèmica específica, creativitat, capacitat de lideratge i capacitat per les arts visuals. En la mateixa línia, Tannenbaum, al 1993, va proposar una definició sobre la superdotació psicosocial com a fruit de la superposició de 5 factors: capacitat general, capacitats específiques, motivació i autoconcepte, influxos ambientals i el factor "sort" (Fernández i Sánchez, 2010).

3.3. Termes relacionats amb les altes capacitats: superdotació, precocitat i talent

Tal i com presenta Tourón (2019), des dels anys 80 i fins a l'actualitat, s'ha produït un canvi d'enfocament, una nova manera d'entendre les altes capacitats.

Torralbo (2017) explica que, gràcies als avenços en el camp de la neurociència, la idea que es té actualment dels alumnes amb ACI i les pautes d'actuació amb ells s'allunyen cada cop més de les definicions basades tan sols en el QI, com per exemple la definició proposada per la Organització Mundial de la Salut (OMS), que defineix a les persones d'altres capacitats com aquelles que tenen un coeficient intel·lectual superior a 130.

Actualment, remarca, hi ha diferents enfocaments a l'hora de definir les altes capacitats. Existeixen teories basades en el rendiment, teories basades en les capacitats i d'altres centrades en els components cognitius o socioculturals. Moltes d'aquestes teories segueixen la línia dels Tres Anells que va formular Renzulli l'any 1978, en que mostrava que les altes capacitats s'explicaven a través d'una interacció de tres elements determinats: l'alta intel·ligència, l'alta creativitat i el compromís amb la tasca o motivació.

A Espanya, segons Torralbo (2017), no hi ha un criteri unificat del concepte d'altres capacitats, i això comporta que un alumne pugui ser considerat d'altres capacitats a Andalusia però no a Madrid, per exemple. A més, alerta de la confusió entre les altes capacitats i l'alt rendiment acadèmic. Explica que, a causa de la idea arrelada de coeficient intel·lectual com a únic i exclusiu indicador de les altes capacitats, s'incorporen en aquest terme tan sols aquells alumnes responsables, que responen correctament tot els que se'ls pregunta i que son aplicats a classe; però la realitat és que també existeixen alumnes inquiets, categoritzats com

a rebels i amb dificultats per acceptar les normes, que en moltes ocasions es diagnostiquen com a TDAH i veritablement posseeixen altes capacitats.

Tourón (2019) remarca que no existeix cap procediment possible, a través d'una puntuació basada en un test d'intel·ligència, que permeti distingir als alumnes dotats dels no dotats. Tot i que les capacitats cognitives constitueixen una part essencial de la dotació, quan es parla de la seva dimensió acadèmica, hi ha un elevat nombre de factors, tant innats com ambientals (socials, culturals i educatius), que hi juguen un paper determinant en el seu desenvolupament.

Aquestes altres dimensions no cognitives, com ara la creativitat, la motivació, l'afecte o bé l'entorn social i familiar, conjuntament amb les circumstàncies vitals de les persones, són factors tan determinants com la cognició. La complexa interacció d'aquests constructes fa que, en el millor dels casos, el potencial latent emergeixi (Tourón, 2019).

Per tot això, Tourón (2019) assenyala que la dotació no és un tret unidimensional, sinó un fenomen multidimensional que es manifesta de diferents formes i en diferents nivells segons les persones, les circumstàncies i el moment de què es tracti. No és, per tant, estàtic, sinó que evoluciona al llarg del desenvolupament vital de la persona com a resultat de la interacció entre les capacitats innates i el suport apropiat. En tractar-se d'una condició de grau, aquesta està subjecta a desenvolupament i, per tant, existeix la possibilitat d'intervenir educativament.

Per la seva banda, Beltrán et al. (2018) assumeixen que les altes capacitats

“són un constructe social, una convenció artificial, un concepte educatiu útil en el sentit de procurar que es garanteixin recursos especialitzats al col·lectiu d'alumnes amb capacitat, rendiment o necessitat de repte intel·lectual superior. Per tant, en cap cas hi pot haver un punt de tall que discrimini les persones amb AC i les que no, i aquesta decisió dependrà sempre de la definició d'intel·ligència tinguda en compte i serà sempre sotmesa al judici dels professionals especialitzats en AC” (p.16).

Existeixen diversos termes que estan estretament relacionats amb les altes capacitats. D'aquests en ressalten els conceptes de superdotació, talent i precocitat.

3.3.1. Superdotació

Segons Guirado (2010), “la superdotació, acabada la maduració cerebral, suposa l'existència d'un conjunt elevat de recursos intel·lectuals organitzats i estructurats en base a

un suport de caràcter físic (el cervell) que conformen un perfil en el que destaca la gestió d'un conjunt ampli de capacitats". (p.22)

Aquest conjunt ampli de capacitats, segons la resolució ENS/1543/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats (2013) correspondria a les capacitats de caràcter cognitiu com ara el raonament lògic, la gestió percentual, la gestió de memòria, el raonament verbal, el raonament matemàtic i l'aptitud espacial. Aquest decret, a més, determina que aquest perfil de superdotació pot atribuir-se a partir, només, de persones de més de 12 anys d'edat.

Martínez i Guirado (2010) afegeixen que aquesta "generalitat" de la intel·ligència, possibilita una producció eficaç en qualsevol àmbit o tasca i, per tant, implica una diferència qualitativa molt important, ja que disposa de recursos múltiples que permeten una acció combinada d'aquests, és a dir, estratègies complexes per solucionar problemes complexes impossibles de solucionar amb un únic recurs.

Més enllà de posseir una habilitat intel·lectual superior a la mitjana, segons Carreras et al. (2006), les persones amb superdotació han d'estar capacitades amb un elevat grau de creativitat, així com de compromís amb la tasca que realitzen.

3.3.2. Talent

El talent, com a segon concepte vinculat amb les ACI, és, segons Martínez i Guirado (2010), la disposició d'una aptitud molt elevada en un o diversos àmbits de coneixement concrets, i poden ser d'informació, com per exemple el talent verbal o matemàtic, o de processament, com ara el talent lògic o creatiu.

La resolució ENS/1543/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats (2013) afegeix, a més dels àmbits verbal, matemàtic, lògic i creatiu, el musical i l'esportiu.

Tornant a Martínez i Guirado (2010), és important remarcar que hi ha persones considerades com a talentoses, perquè destaquen en un o més àmbits, però que en els altres poden presentar nivells discrets o, fins i tot, deficitaris. Si la persona amb talent només destaca en una àrea concreta, mentre que en la resta presenta valors normals o, fins i tot deficitaris, se la considera que posseeix un talent simple. En les àrees pròpies del talent, els "talentosos" acostumen a destacar més fins i tot que els propis superdotats. Alguns exemples de talents

simples son el social, el musical o el motriu, àmbits que s'han d'avaluar mitjançant proves específiques, tot i que sovint el potencial es descobreix per les seves aficions o activitats.

Les combinacions de diverses aptituds específiques donen lloc a talents complexos. S'anomenen talents complexos quan aquesta combinació de recursos dona lloc a una conducta o talent que es pot identificar dins un conjunt, per exemple, el talent acadèmic. Aquest és una forma de talent complex en el qual es combinen, com a mínim, àmbits de coneixement elevats de tipus verbal, lògic i de gestió de memòria. Cal aclarir que les formes tradicionals de la mesura de les capacitats intel·lectuals (QI superior a 120-130) no podrien diferenciar entre el talent acadèmic i la superdotació, ja que un talentós acadèmic té els recursos adequats per obtenir un bon resultat en una prova d'intel·ligència convencional.

3.3.3. Precocitat

L'últim perfil relacionat amb les d'altres capacitats és el de precocitat. Tal i com explica Gotzens (2010), la precocitat és un "fenomen de caràcter evolutiu, en el qual la maduració dels recursos cerebrals es produeix de manera més ràpida, tot i que la quantitat final de recursos es pot considerar normal" (p.24).

En la mateixa línia, Martínez i Guirado (2010) consideren que els alumnes amb precocitat solen utilitzar un major ventall d'estratègies intel·lectuals en els primers anys de vida que els seus companys i companyes. Això s'explica perquè durant aquest període,

"el cervell humà es va posant a punt i s'activen de manera progressiva els recursos que, combinats de manera escaient, permeten construir les funcions intel·lectuals. [...] Però això no garanteix que, en completar la maduració cerebral, l'equipament de recursos sigui més extens. En altres paraules, *abans* no vol dir *més*. [...] Cal fer explícit que no es tracta d'un cas d'altres capacitats estables; més aviat s'ha de parlar d'un fenomen de desenvolupament que permet un alt rendiment [...] durant els primers anys" (Gotzens, 2010, p. 24).

La resolució ENS/1543/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats (2013) afegeix que els infants amb precocitat poden presentar característiques no només de la superdotació, sinó també de talents simples o complexos, els quals poden o no confirmar-se quan s'assoleix la maduració de la seva capacitat intel·lectual.

És a dir, que els casos de precocitat no impliquen que l'infant, a partir dels 14 anys, tingui superdotació. De fet, que les altes capacitats no es confirmen en l'adolescència, no significa

que la persona en qüestió abans fos superdotada i en fer els 14 hagi deixat de ser-ho. Cal tenir en compte que “a partir de l’adolescència, l’efecte de la maduració cerebral és nul [...] i totes les persones tenen l’equipament de recursos que el seu cervell pot oferir” (Gotzens, 2010, p. 26).

En aquest punt, cal esmentar que, com indiquen Carreras et al. (2006), en un elevat percentatge de persones superdotades i talentoses, acostuma a donar-se precocitat intel·lectual, ja que, en la majoria dels nens identificats en la seva tendra infància com a precoços, acaben demostrant la seva superioritat en alguna àrea, quedant inclosos, llavors, dins d’algun dels diversos tipus de talent. Segons els mateixos autors, són pocs els casos de nens precoços “purs”, tot i que asseguren que sí que existeixen.

3.4. Prevalença

Tal i com s’indica en la guia per a mestres i professors “Les altes capacitats: detecció i actuació en l’àmbit educatiu” del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya publicada l’any 2013, “El nombre i el percentatge d’alumnes identificats com a superdotats o talentosos varia en funció de les pràctiques i els instruments emprats; de tota manera hi ha bastant consens que representen del 4% al 6% de la població escolar” (p.11).

El Grup de Treball d’Altes Capacitats (GTAC), configurat per membres del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC) i del Col·legi Oficial de Pedagogs de Catalunya (COPEC), considera essencial trencar amb la creença que aquests alumnes només abasten el 2% de l’extrem superior de la campana de Gauss. Asseguren que

“s’ha comprovat en estudis realitzats arreu del món al llarg d’aquestes tres últimes dècades que la proporció d’estudiants dotats amb algun tipus d’alta capacitat pot arribar a ser fins i tot del 15 al 20% de la població general, segons l’autor o estudi que es consulti” (Beltrán et al., 2018 p.16).

El curs 2018-2019 el Ministeri d’Educació, Cultura i Esport de l’estat Espanyol (MECD)⁴ va registrar un total de 35.494 alumnes cursant ensenyaments no universitaris amb altes capacitats. Aquestes dades, comparades amb les obtingudes 5 anys enrere, al curs 2014-2015, en que el mateix MECD registrava la xifra de 19.187 estudiants amb ACI, suposa un augment en la detecció d’aquest alumnat. Dels 35.494 alumnes amb ACI registrats el curs

⁴<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso18-19/AltasCapacidades&file=pcaxis&l=s0>

2018-2019 a Espanya, un total de 2.520 pertanyen a Catalunya, i d'aquests 1.206 cursen l'educació primària i 1.137 l'ESO.

Santarén (2018) recalca que el Ministeri d'Educació d'Espanya avala que un de cada vint estudiants té altes capacitats i assenyala que els percentatges de detecció se situen entre el 0,1-1% a tot l'estat.

Hernández i Gutiérrez (2014) remarcaven que les dades d'aquell curs 2014 reflectien una distància molt elevada entre el nombre d'alumnes que haurien d'estar identificats com a ACI estadísticament i el nombre d'alumnes que hi ha veritablement identificats. Si s'agafa com a referència que un 2% de la població total mundial té un QI alt (més de 130) (Hernández i Gutiérrez, 2014), a Espanya, que a 1 de Juliol del 2019 registrava 7.627.816⁵ habitants compresos entre els 3 i els 18 anys, hauria d'haver-hi un total de 30.460 d'alumnes detectats com a ACI. En canvi, el total de casos detectats és de 19.187, el que significa que hi ha més d'11.000 alumnes amb ACI que no han sigut detectats. En altres paraules, un 36% d'alumnes amb ACI estaria presumptament sense identificar. Aquestes dades demostren que la detecció de l'alumnat amb altes capacitats cada cop és més elevada i, per tant, la distància numèrica entre el nombre d'alumnes que haurien d'estar identificats com a ACI estadísticament i el nombre d'alumnes que hi ha veritablement identificats és cada cop més estreta.

3.5. Prejudicis i estereotips de les persones amb altes capacitats

A les persones amb altes capacitats sovint se'ls atribueixen característiques i problemes associats amb l'estereotip de "superdotat". La necessitat de categoritzar una conducta que se surt de la norma pot portar a judicis precipitats mancats de premisses sòlides (prejudicis) (Martínez i Guirado, 2010). Els mateixos autors asseguren que tan pares com professionals centren els seus raonaments en idees clarament estereotipades o en prejudicis, conformant una determinada actitud davant del tema.

Son molts els estereotips associats a les altes capacitats. Alguns d'aquests, recollits per Martínez i Guirado (2010), fan referència a que la intel·ligència és un do, un fet d'atzar o una gràcia divina, que aquesta alta capacitat depèn de la raça, el sexe o la classe social; i és relativament senzill detectar aquestes persones, ja que se'ls nota des de ben petites, i a més son poc hàbils en qualsevol tipus d'activitat esportiva. En relació a la competència socioafectiva també s'hi poden trobar diversos estereotips, com ara que les persones amb altes capacitats son incapaces de relacionar-se amb els seus iguals, tenen problemes de

⁵ <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=1894&capsel=1895>

comunicació i sociabilitat, son solitaris i introvertits o acostumen a tenir problemes emocionals i d'adaptació.

Els autors asseguren que els estudis que estableixen una correlació entre intel·ligència i personalitat o certes malalties mentals no han obtingut evidències algunes d'aquestes relacions.

En relació als estereotips sobre la competència escolar, és freqüent pensar que els alumnes amb ACI posseeixen un elevat rendiment acadèmic en totes les matèries, i sempre tenen una motivació intrínseca cap a l'aprenentatge (Martínez i Guirado, 2010). Aquests prejudicis influencien també la percepció que es té pel que fa a la intervenció educativa amb ells. Moltes vegades, pot arribar a pensar-se que no és necessària cap mena d'intervenció, ja que son molt intel·ligents, que cal exigir-los més rendiment en totes les àrees del currículum o, fins i tot, cal crear centres exclusius per a infants i joves "superdotats", per tal d'evitar problemes d'adaptació o d'autoestima (Martínez i Guirado, 2010).

Torralbo (2017) desmenteix aquests estereotips, assegurant que, tot i que se sol pensar en nens precoços, responsables, que segueixen el temari en silenci i son aplicats a classe o que contesten encertadament a tot el que se'ls pregunta, la realitat dista molt d'aquest ideal i, en contraposició, ens trobem amb alumnes inquietos (físicament i mental), rebels i amb dificultats per acceptar les normes quan no són raonables o justes.

3.6. Escola inclusiva i Normativa vigent a Catalunya

Tal i com indica Guirado (2010)

"les polítiques educatives que impulsen models inclusius són les que ens permeten orientar la resposta educativa de tot l'alumnat amb independència de la seva condició de capacitació. [...] L'educació de les Necessitats Educatives Especials ha sofert una evolució en la normativa vigent que ha donat lloc a graus diversos d'atenció educativa, des de les polítiques d'integració fins a les actuals d'inclusió." (p.19)

Per tant, i per atendre de forma adequada les altes capacitats a l'entorn escolar, esdevé prioritari que hi hagi una legislació que reguli el tipus d'atenció necessària i els suports indicats per a casos de joves i infants amb altes capacitats. Aquesta atenció estaria inclosa, segons Beltrán et al. (2018), dins de l'atenció a la diversitat, un element de qualitat del sistema educatiu dirigit a reduir o eliminar les barreres per a l'aprenentatge i la participació de qualsevol alumne. El marc legal de les altes capacitats a Espanya i Catalunya, dins de l'atenció a la diversitat, estaria compost per un seguit de lleis.

A la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, d'Educació (LOMCE), es contemplen, dins del títol II "Equitat en l'Educació", Capítol I "Alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu", article 71 sobre principis, punt 2 que

"correspon a les administracions educatives assegurar els recursos necessaris perquè els alumnes i les alumnes que requereixin una atenció educativa diferent de l'ordinària, [...] per les seves altes capacitats intel·lectuals [...], puguin assolir el màxim desenvolupament possible de les seves capacitats personals i, en tot cas, els objectius establerts amb caràcter general per a tot l'alumnat" (p.39).

Al mateix capítol, a la segona secció sobre "alumnat amb altes capacitats intel·lectuals", article 76, sobre l'àmbit, es determina que

"correspon a les administracions educatives adoptar les mesures necessàries per identificar l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals i valorar de forma primerenca les seves necessitats. Així mateix, els correspon adoptar plans d'actuació, així com programes d'enriquiment curricular adequats a aquestes necessitats, que permetin a l'alumnat desenvolupar al màxim les seves capacitats" (p.39).

A l'article 77, sobre l'escolarització de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals, s'especifica que "el Govern, prèvia consulta a les comunitats autònomes, ha d'establir les normes per flexibilitzar la durada de cadascuna de les etapes del sistema educatiu per als alumnes amb altes capacitats intel·lectuals, amb independència de la seva edat" (p.39).

A nivell autonòmic s'ha de parlar de la Llei 12/2009, de 10 de juliol de 2009, i dels seus articles 57 i 61. Al primer, sobre l'educació bàsica, punt número 6, s'especifica que "correspon al Departament establir els criteris a què s'han d'ajustar les mesures que adoptin els centres [...] per a atendre els alumnes amb altes capacitats" (p.93). Al segon, sobre el batxillerat, s'explica que "els centres educatius que imparteixen ensenyaments de batxillerat han de fer les adaptacions pertinents [...] i han d'aplicar també mesures específiques per als alumnes amb altes capacitats. El Departament ha de regular aquestes mesures i n'ha d'impulsar l'aplicació" (p.99).

A l'article 83 de la mateixa llei, sobre els criteris d'organització dels centres per a atendre els alumnes amb altes capacitats, es remarca, als punts 1 i 2, que

"el projecte educatiu de cada centre ha d'incloure els elements metodològics i organitzatius necessaris per a atendre els alumnes amb altes capacitats, amb programes específics de formació i flexibilitat en la durada de cada etapa educativa i que l'Administració educativa ha d'establir, per mitjà dels serveis educatius, protocols per a la identificació de les altes capacitats i l'atenció metodològica adequada" (p.126).

També a la Llei d'Educació 12/2009, de 10 de juliol de 2009, a l'article 86, sobre els serveis educatius, s'expressa, al punt 3, que és funció dels serveis educatius "orientar sobre el procés d'escolarització les famílies [...] dels alumnes amb altes capacitats" (p.128).

El Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, especifica a l'article 11, punt 6 que

"en relació amb els alumnes d'altres capacitats, el projecte educatiu de cada centre [...] ha d'incloure els elements metodològics i organitzatius necessaris per a la seva correcta atenció i l'administració educativa ha d'establir protocols perquè el centre pugui identificar els senyals d'alerta el més aviat possible i garantir l'atenció adequada. Aquests alumnes poden disposar d'un pla individualitzat, sempre que es consideri necessari" (p.8).

El Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria especifica a l'article 18, punt 5 que

"els alumnes amb altes capacitats i alt interès per l'aprenentatge poden disposar, si escau, de mesures específiques que donin resposta a les seves necessitats amb relació a l'ampliació i enriquiment curricular al llarg de tota l'etapa, així com la flexibilitat en la durada de l'etapa en determinats casos degudament motivats" (p.10).

Al Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, a l'article 3, sobre l'àmbit subjectiu, punt 4, es delimita que "es consideren alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu [...] els alumnes amb altes capacitats derivades de la superdotació intel·lectual, els talents simples i complexos i la precocitat" (p.3).

Al mateix decret, article 10, sobre mesures i suports intensius, punt 2, es determina que

"les mesures i els suports intensius es planifiquen per als alumnes amb necessitat específica de suport educatiu, si així ho determina l'informe de l'EAP de reconeixement de necessitats específiques de suport educatiu, i específicament per als alumnes [...] amb altes capacitats derivades de la superdotació intel·lectual, els talents simples i complexos i la precocitat" (p.8).

L'article que el segueix, l'11, sobre els tipus de mesures i suports intensius, punt 4, contempla que "la reducció de la durada d'alguna etapa educativa per als alumnes amb altes capacitats té el tractament d'una mesura i suport intensiu" (p.9).

Finalment, l'últim article que contempla les altes capacitats dins del Decret 150/2017, de 17 d'octubre, l'article 20, sobre l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu al

batxillerat, explicita al punt 3 que “els centres han d'elaborar un PI [...] sempre que s'hagin d'establir mesures addicionals [...] per als alumnes amb altes capacitats intel·lectuals i elevat rendiment acadèmic...” (p.13).

Com a síntesis, a nivell normatiu es contempla que les administracions educatives han d'adoptar les mesures necessàries per identificar l'alumnat amb ACI; els centres han d'incloure als seus projectes educatius de centre (PEC) elements metodològics i organitzatius per a la seva correcta atenció, així com realitzar un pla d'actuació tot aplicant, si així ho determinés l'informe de l'EAP, les mesures i els suports intensius o addicionals per als alumnes amb ACI. En definitiva, el marc legislatiu intenta vetllar per al bon desenvolupament dels alumnes amb altes capacitats i les seves famílies dins de l'àmbit educatiu tot intentant garantir els recursos necessaris per a la millor atenció educativa possible.

3.7. Detecció i avaluació de les Altes Capacitats en l'àmbit escolar

L'avaluació, segons Beltrán et al. (2018) és “el procés mitjançant el qual s'identifica el perfil de capacitats i competències, així com els aspectes socials i emocionals” (p.25). Aquesta resulta una eina clau per poder “orientar” el tipus de resposta personal i educativa més adequada i facilitar-los els recursos que puguin necessitar.

Tal i com indica Santarén (2018), la identificació i el diagnòstic d'aquells infants o joves que se sospita poden tenir ACI, requereix en primer lloc, la realització d'un diagnòstic complet, que vagi més enllà que una simple puntuació en un test d'intel·ligència, sinó que ha de servir com a planificador d'una posterior intervenció de caire individual. Una intervenció individualitzada comporta, segons la mateixa autora, que s'ajusti al seu perfil cognitiu, que es trobi contextualitzada al centre educatiu i que tingui significativitat per a l'infant o adolescent amb altes capacitats.

Tal i com expliquen Carreras et al. (2006), tot i que els resultats acadèmics dels alumnes amb altes capacitats acostumen a ser bons, aquests no solen ser espectaculars, provocant que el seu pas per l'àmbit acadèmic sigui força discret. És a dir, que no es pot establir una relació directa de causa-efecte entre un elevat potencial intel·lectual i un elevat rendiment acadèmic.

El procés d'avaluació d'alumnes amb ACI s'inicia habitualment en el moment en que se sol·licita, com s'explica a la guia sobre la detecció i l'actuació d'aquest alumnat proposada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (citada per Beltrán et al., 2018) en determinats casos, com ara

“quan el tutor o tutora o l’equip de professors consideri que les propostes de treball que té programades per a l’alumne a l’aula i/o en petit grup no s’ajusten a les necessitats de l’alumne, quan tot i tenir un bon rendiment acadèmic l’alumne o alumna manifesti moltes dificultats en les seves relacions socials, conducta o d’adaptació escolar, quan en l’entorn familiar es manifestin indicis que un alumne pot tenir ACI o quan els pares ho sol·licitin a efectes de presentar-se a una convocatòria d’ajuts que així ho estableixi entre els requisits” (p.27).

Els professionals que s’encarreguen de dur a terme de forma individual la identificació de les altes capacitats són, segons Beltrán et al. (2018), psicòlegs, pedagogs i psicopedagogs acreditats (col·legiats). Tots aquests professionals, que poden trobar-se en centres privats o d’institucions públiques, com ara l’EAP o el CDIAP; podran emetre informes vàlids sempre que les proves emprades per a la identificació siguin indicades i apropiades per a la finalitat de detectar casos d’altes capacitats. Pel que fa als professionals de l’EAP, per a que aquests puguin realitzar una bona avaluació, el centre els ha de facilitar tota aquella informació que considerin rellevant sobre l’alumne o alumna en qüestió.

En cas que l’alumne ja disposi d’una valoració psicopedagògica d’algun centre de diagnòstic, la tasca de l’EAP serà de col·laboració amb el centre per tal d’elaborar un Pla Individualitzat (PI), i dissenyar i aplicar les mesures educatives que es considerin més indicades per afavorir el desenvolupament de les capacitats dels alumnes en qüestió (Beltrán et al., 2018).

Per aconseguir que l’avaluació tingui una perspectiva multidimensional, és imprescindible que aquesta inclogui informació aportada pel propi alumne, per la família d’aquest i pel centre educatiu. Aquest tipus de dades s’extraïen a través de tècniques subjectives. És a dir, que per fer el diagnòstic poden utilitzar-se diferents instruments, entre els quals s’hi distingeixen les tècniques objectives i les tècniques subjectives (Beltrán et al., 2018).

Les tècniques objectives, segons Carreras et al. (2006) estan configurades per proves psicomètriques o qüestionaris estandarditzats fiables, vàlids, juntament amb el conjunt de normes específiques per tal d’interpretar els resultats. Dins d’aquesta categoria s’inclourien, per a la detecció de les altes capacitats (Beltrán et al., 2018):

- Avaluació psicomètrica de capacitats intel·lectuals generals. L’escala WISC-V, amb la qual s’obté la diferència entre l’alumne i la mitjana corresponent a la seva edat cronològica a través d’un nombre de QI, en seria un exemple.
- Avaluació psicomètrica d’aptituds cognitives específiques (raonament lògic, matemàtiques, vocabulari, atenció, memòria, ap. espacial, etc.). Les aptituds son “un

“conjunt de característiques d’un individu per aprendre o desenvolupar amb èxit determinades tasques” (Beltrán et al., 2018 p.29). Per tant, amb els tests d’aptituds cognitives el que s’avaluen són les habilitats apreses al llarg del temps o el potencial de rendiment futur en àrees concretes. Un exemple de prova en seria la Bateria d’Aptituds Diferencials i Generals (BADYG).

- **Avaluació psicomètrica de creativitat.** La creativitat, segons Carreras et al. (2006) s’entén com a la possibilitat de generar moltes solucions a un mateix problema, i fer-ho de forma original. Aquesta representa un indicador bàsic en l’àmbit de les altes capacitats, ja que permetrà diferenciar si un jove és superdotat, precoç o talentós a nivell creatiu o artístic, d’entre altres talents. Una de les proves més interessants i alhora senzilles que disposem en aquests moments per calcular la creativitat és el Test CREA, d’Intel·ligència Creativa⁶.
- **Avaluació psicomètrica de personalitat, conducta i adaptació.** Tal i com expliquen Carreras et al. (2006), no existeix un patró únic de personalitat entre els alumnes amb altes capacitats intel·lectuals, tot i que sí que és cert que presenten un seguit d’actituds i sentiments que es troben més sovint o més intensament en ells. El Test d’Autoconcepte Piers Harris⁷, o Test SENA⁸ (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes), en serien dos exemples.
- **Avaluació psicomètrica d’altres àrees potencialment rellevants** (motivació, motricitat, funcions executives, etc.), en cas que es considerés necessari.

Guirado (2010) apunta que “l’aplicació de material psicomètric pot induir a explicacions errònies en part, perquè determinats components dels materials estandarditzats que valoren aptituds (habilitats) estan condicionats per la pràctica continuada d’aquestes (p. 21).

Les tècniques subjectives, en canvi, segons Carreras et al. (2006) aporten informacions que poden resultar molt útils i que provenen de les observacions i dels comentaris dels docents, els companys de classe, el propi alumne o la família de la persona considerada amb una ACI. Tota aquesta informació aglutina dades significatives per concloure la identificació i per complementar l’obtinguda a través dels tests.

Amb tota la informació recollida, s’elabora un informe en el que es fan constar els resultats de les proves, la seva interpretació i un seguit d’orientacions personals, familiars i educatives.

⁶ Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, D.S., Alonso, C., Tejerina, M. i Limiñana, R.M. (2015). *CREA, de Inteligencia Creativa*. Madrid: TEA Ediciones.

⁷ Piers, E. V. (1984). *Revised manual or The Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.

⁸ Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. i del Barrio, V. (2015). *SENA, Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.

En aquest punt, Guirado (2010) assenyala que “una identificació serà eficaç [...] quan s'utilitzin els instruments apropiats i s'interpreten a partir de les necessitats educatives específiques dels alumnes. Sols així podrem ajustar les accions educatives a aquestes necessitats” (p.21).

En la mateixa línia, Carreras et al. (2006) remarquen la importància de saber diferenciar entre els infants i joves superdotats d'aquells que tenen algun tipus de talent, ja que la intervenció que el centre educatiu faci serà diferent en funció de si es tracta d'un cas o d'un altre. Segons els mateixos autors, la identificació del tipus d'alta capacitat de la persona avaluada permet assegurar una adequada intervenció a nivell escolar, així com igualtat d'oportunitats en l'àmbit educatiu.

3.8. Intervenció Psicopedagògica amb alumnat amb Altes Capacitats

Martínez i Guirado (2010) expliquen que l'educació s'imparteix en diferents espais i per part de diferents agents. Anomenen triangle de l'educació els tres tipus de sistemes educatius que interactuen entre sí: la família (educació informal), l'escola (educació formal) i la comunitat (educació no formal). En el cas dels alumnes amb altes capacitats, pot passar que els talents es desenvolupin fora de l'escola, és a dir, en l'àmbit familiar o comunitari. És per aquest motiu pel qual els autors justifiquen que correspongui a les administracions educatives garantir, regular i assegurar la participació de les famílies en les decisions que afectin a l'escolarització i als processos educatius de l'alumnat amb altes capacitats.

Resulta de vital importància treballar amb un enfocament sistèmic, ja que tant els docents, com els psicopedagogs com les famílies, son claus a l'hora de col·laborar i treballar conjuntament en el procés educatiu d'aquells infants o adolescents amb altes capacitats intel·lectuals. S'ha de tenir en compte que, com postula Planes 2007 (citada per Martínez i Guirado, 2010), tots influenciem i som influenciats pels altres. L'èxit per aconseguir un veritable treball sistèmic consisteix, segons els mateixos autors, en establir canals de comunicació adequats que generin cooperació amb tots els agents educatius, amb el propi alumnat i amb el context.

Coma i Álvarez (2005) (citada per Martínez i Guirado, 2010) posen èmfasi en centrar la intervenció d'aquest alumnat en el context on es manifestin les seves necessitats i interessos, per tal d'entendre els processos cognitius i socioemocionals i les interaccions del sistema.

Tourón (2018), per la seva banda, recorda el fet que els infants posseeixen capacitats molt diverses i tenen també ritmes d'aprenentatge molt diferents, possibilitats d'aprendre variades

i motivació i interessos també ben desiguals, més enllà de si tenen o no altes capacitats. Apunta que s'ha d'evitar la segregació i que el que s'ha de fer és optimitzar el rendiment de cadascun dels alumnes, promoure que cada infant i jove arribi allà on les seves capacitats, interessos i motivació li permetin arribar. L'educació, acaba Tourón, consisteix en optimitzar el potencial de cada alumne.

En la mateixa línia, Beltrán et al. (2018) defensen una intervenció personalitzada, en la que es contemplin les capacitats de l'alumne en el context educatiu del qual participi, és a dir, "alumnes amb un mateix perfil cognitiu poden mostrar necessitats educatives diferents, podent donar lloc a diverses possibilitats d'intervenció educativa" (p. 25).

En el moment de donar una resposta educativa a les necessitats i intervenir en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'infant o el jove en qüestió, és important contemplar tots els agents/espais en els que és possible intervenir. Beltrán et al. (2018) en ressalten tres: l'àmbit personal, l'àmbit familiar i l'àmbit escolar o acadèmic. Remarquen que, bàsicament, en aquests dos darrers àmbits és on l'infant es desenvolupa intel·lectualment i emocional, i és per aquest motiu pel qual la coordinació dels dos contextos resulta tan important, ja que "facilitarà el compromís d'uns objectius compartits i d'estratègies que cadascú podrà desenvolupar dins del seu àmbit" (p.31).

En relació amb la intervenció personal, tal i com indiquen Beltrán et al. (2018), és convenient informar a l'alumne en qüestió dels resultats obtinguts al diagnòstic realitzat prèviament, així com també de les orientacions afegides i les implicacions pràctiques que aquestes suposen. Remarquen que "serà necessari que s'identifiquin quines àrees personals poden merèixer intervenció i si aquesta es durà a terme dins el context ordinari de l'alumne o a través d'un suport específic" (p.31). Determinades les àrees i els contextos, és el moment d'idear un pla d'intervenció específic per a cada alumne, que serà necessari que se supervisi regularment, per tal d'anar adaptant les mesures d'orientació als possibles canvis o nous contextos que puguin aparèixer.

En relació a la intervenció familiar, és molt important que les famílies entenguin el concepte d'altres capacitats i el que implica tenir-ne, sempre en el cas personalitzat del jove o infant en qüestió (Beltrán et al., 2018). El treball amb la família implica conèixer les dinàmiques que s'hi donen i l'efecte possible d'aquestes a l'alumne, així com també els recursos dels que disposa. Tota aquesta informació permet determinar el tipus d'intervenció que resulti més adient i adequada a la realitat de cada família. Consideren que "és molt important l'orientació i l'acompanyament a la família a través del seguiment per tal de garantir que es comparteixi una mateixa perspectiva d'intervenció i es reformuli el pla d'acció de forma coordinada entre família, escola i alumne" (Beltrán et al., 2018 p.32).

En relació a la intervenció acadèmica en l'àmbit escolar, els mateixos autors remarquen l'essencialitat d'ajustar la intervenció educativa a la individualitat de l'alumne, tot estudiant les diferències individuals (trets de personalitat, nivell de competència curricular, ambient familiar, carències o expectatives...), per tal de tenir-les presents des del mateix disseny del pla d'actuació fins a l'aplicació d'aquest, per tal de facilitar al màxim el desenvolupament de les seves potencialitats.

La mateixa guia proposada per la Generalitat de Catalunya, el 2013, especifica que "el tipus d'excepcionalitat marca importants matisos en tota intervenció curricular" (p.42), però que tot i això, totes les intervencions que s'adrecin a alumnes amb altes capacitats han de preveure l'ampliació o complementació dels continguts de determinades àrees o assignatures, el treball de la socialització i les habilitats comunicatives en aquells que puguin presentar més dificultats d'integració amb el grup de companys de classe.

Nombrosos autors, com Hernández i Gutiérrez (2014), Bueno (2018) o bé Martínez i Guirado, (2010), per esmentar-ne alguns, concreten que al llarg de la història de la intervenció educativa amb alumnes amb altes capacitats s'han seguit tres línies principals.

La primera de totes és l'**acceleració**, que consisteix en avançar de curs a l'alumne concret. Torralbo (2017) especifica que "l'acceleració ofereix als alumnes l'oportunitat d'enfrontar-se a uns continguts que despertin més el seu interès, [...] tanmateix, és important tenir en compte l'adaptació social al nou grup". En aquest sentit, és important que l'alumne estigui preparat psicològicament, i que el mestre tingui una bona predisposició amb aquest.

Segons Carreras et al. (2006) l'acceleració és una de les estratègies més utilitzades perquè no suposa cap tipus de cost econòmic, però tot i solucionar l'avorriment que podia patir l'estudiant abans de l'avançament de curs, existeix un risc emocional alt. Això es deu, expliquen, perquè, tot i que l'alumne pugui estar per sobre dels seus companys a nivell intel·lectual, a nivell maduratiu probablement es troba en la seva edat cronològica, o fins i tot per sota d'aquesta; fet que pot provocar que hi hagi moltes dificultats amb la integració, la socialització i el desenvolupament personal de l'alumne. És per aquest motiu que només és recomanable aplicar aquesta mesura en els casos en que es pugui garantir un sòlid desenvolupament emocional i unes bones habilitats socials (Carreras et al., 2006).

Reyero i Tourón (2003) ressalten la possibilitat de flexibilitzar l'acceleració. Mitjançant la flexibilització s'aplicaria als alumnes una acceleració tan sols en algunes de les assignatures, concretament en aquelles on es mostressin una capacitat i aptituds superiors.

Per tant, és tracta d'una acceleració només en determinades assignatures, provocant així que l'alumne cursi assignatures d'un curs i d'altres d'un altre curs; fet que podria provocar

una major complexitat en la tasca dels docents implicats i en l'orientació específica de cara a l'alumne en qüestió (Carreras et al., 2006).

La segona línia d'intervenció educativa amb alumnes d'altres capacitats correspon a l'**agrupament**. Tal i com explica García (2004), aquesta mesura consisteix en ajuntar alumnes amb característiques similars i provocar respostes que puguin ser del seu interès. Tot i que es tracta d'una mesura eficaç per millorar la motivació i el rendiment, Torralbo (2017) afegeix que aquestes agrupacions poden fer-se en escoles especialitzades en altres capacitats o bé en classes especials dins de les escoles ordinàries, i alerta que aquesta proposta pot fins i tot arribar a perjudicar la integració d'aquests alumnes en el grup-classe.

L'última línia d'intervenció consisteix en l'**enriquiment curricular**. Segons les investigacions de diferents autors (Carpintero, Cabezas i Pérez (2009), Boal i Expósito (2018)), aquesta consisteix en una adaptació curricular individualitzada i adaptada a les característiques de cada alumne, tot respectant les condicions naturals de socialització a l'aula ordinària amb els seus companys. Aquest enriquiment pot concretar-se en diferents actuacions (Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 2013):

- Les ampliacions curriculars, que consisteixen en “afegir continguts al currículum ordinari i ampliar l'estructura de temes i continguts amb més informació” (p.44).
- L'entrenament metacognitiu, que consisteix en introduir continguts extracurriculars, acció que se sol realitzar fora de l'horari acadèmic.
- L'enriquiment aleatori, que consisteix en “planificar una sèrie de temes i activitats que incloguin continguts del currículum i d'altres externs, però vinculables” (p.44).

Més enllà de les línies d'intervenció específiques per l'alumnat amb altres capacitats, és important ressaltar el paper del Pla Individualitzat (PI), una proposta d'intervenció per atendre a l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE). El PI, segons el Departament d'Ensenyament (2013) és el document en el que es detallen per escrit els suports i adaptacions que son necessaris per tal que un alumne es pugui desenvolupar amb el màxim de les seves potencialitats en el recinte escolar. El redacta el psicopedagog de l'EAP, conjuntament amb el tutor de l'alumne, a partir de les decisions preses per part de la Comissió d'Atenció a la Diversitat.

Segons Carreras et al. (2006), l'elecció del tipus d'intervenció (acceleració, agrupament, enriquiment del currículum...), dependrà de les característiques dels alumnes (el tipus d'excepcionalitat, maduresa emocional, adaptació social...). En cap cas, afegeixen, s'ha de

frenar a l'alumne o bé hiperestimular-lo, com tampoc s'ha de prioritzar el desenvolupament intel·lectual per sobre de l'emocional, físic o social.

Abans de determinar el tipus d'intervenció, tot havent detallat prèviament els objectius a assolir, és important que l'orientador del centre mantingui una entrevista amb el tutor de l'alumne per a que aquest últim pugui informar sobre el rendiment acadèmic i les característiques de personalitat de l'alumne. També és important que l'orientador mantingui una conversa amb l'alumne, per poder tenir en compte les seves expectatives, la seva motivació o bé les seves necessitats, entre d'altres coses (Moya i Miguel, 2018).

4. Anàlisi del context

4.1. Descripció del centre Sant Felip Neri

L'escola Sant Felip Neri és un centre laic de titularitat privada-concertada situat a la plaça que li atorga el nom: la plaça Sant Felip Neri, al Barri Gòtic del districte de Ciutat Vella de Barcelona. És una escola petita i familiar, que ofereix educació infantil, educació primària i educació secundària. Això implica una congregació d'infants i joves des dels 3 fins als 16 anys. Acull una sola línia i, per tant, hi ha 25 alumnes de mitjana per curs.

A la pàgina web del centre⁹ es defineix com a una escola catalana renovadora que, des dels seus inicis, s'ha adherit als moviments de renovació pedagògica. A més a més, esdevé un centre formador de mestres, professors/es i psicopedagogs/es, ja que cada curs compten amb diversos estudiants de pràctiques dels graus d'educació infantil i/o primària, del màster de psicopedagogia i del màster d'educació secundària. Aquest ha sigut el meu cas, ja que aquest curs he realitzat les pràctiques del màster de psicopedagogia en aquest centre.

Segons el Projecte Educatiu de Centre (PEC, 2019) els alumnes que assisteixen a l'escola provenen gairebé en la seva totalitat (aproximadament un 90%) dels barris Gòtic, Ribera, Raval i Barceloneta. Tot i que el barri té unes dades molt elevades de gent migrada¹⁰, segons la psicopedagoga de l'escola Sant Felip Neri ([Annex 1.1](#)), Toia Castellà, els alumnes que assisteixen al centre són majoritàriament d'aquí, de Catalunya. De fet, apunta que, mentre que a les escoles públiques del barri Gòtic la proporció d'infants de pares i mares migrats és d'un 99%, a l'escola Sant Felip Neri aquest percentatge s'inverteix, és a dir, que el 99% correspon a infants de pares i mares catalans.

⁹ <https://www.santfelipneri.cat/lescola/>

¹⁰ <https://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/inf/pobest/pobest17/part1/nt27.htm>

En relació a l'organització de la comunitat educativa, l'escola Sant Felip Neri està composta pel conjunt de professionals que hi treballen, pels i per les alumnes i per les famílies de l'alumnat.

A l'organigrama del centre¹¹ s'observa que hi ha un equip directiu i que d'aquest en depenen el consell de direcció, l'equip docent, l'Associació de Famílies d'Alumnes (AFA) i els càrrecs de gestió administrativa. Tot i que al PEC no especifica quins professionals componen l'equip docent, hi incloïa aquelles figures que he anat veient durant les pràctiques educatives que he realitzat al centre: professors, mestres, tutors, mestres de suport i psicopedagoga.

El centre, que disposa dels càrrecs de director i subdirector dins l'equip directiu, també compta amb un coordinador per infantil, un per primària i un altre per secundària. També s'hi troba la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD), conformada per un equip de professionals que duen a terme l'atenció psicopedagògica de l'alumnat. Aquesta comissió es reuneix setmanalment.

En relació a les noves tecnologies, l'escola disposa de pissarres electròniques a totes les aules, ofereix l'assignatura de robòtica a primària i secundària, i utilitza com a recurs formatiu "l'Alexia", una plataforma virtual on l'alumnat té, entre altres funcions, l'opció d'entregar tasques. A més a més, el centre té una pàgina web, un compte de Facebook, de Vimeo i d'Instagram.

La missió del centre, segons s'especifica en el PEC (2019), és ajudar a l'alumnat a desenvolupar-se segons les seves capacitats físiques, psíquiques i intel·lectuals, per tal que assoleixi els coneixements i competències necessàries per anar construint el seu propi futur. A més, afegeix que es preocupa per a educar en valors i per a la convivència, amb una visió humana i transcendent per a que els alumnes puguin ser persones capaces d'actuar de manera justa i solidària.

Al document també es puntualitza l'interès per fomentar la participació responsable i democràtica en la vida de l'escola, creant espais de treball compartit, entre els que s'hi troben comissions de festes, comissions de treball, reunions de delegats, etc.

Segons el PEC (2019), el centre disposa d'un projecte de convivència que "recull totes aquelles activitats que fomenten la pluralitat, el respecte a la diferència, l'empatia, la resolució de conflictes, el reconeixement d'emocions i sentiments que tenen per objectiu permetre a l'alumnat actuar de manera activa, flexible i responsable" (p.14).

El tamany de l'escola afavoreix la creació de vincles de proximitat entre tots els agents que la configuren. Tal i com expressa el professor de ciències David Rial al documental "60 anys

¹¹ Aquest Organigrama no es troba a Internet.

d'història" (2019), "Aquí ens coneixem tots", referint-se als companys docents i a la totalitat de l'alumnat del centre.

En relació a la metodologia, al PEC de l'escola Sant Felip Neri (2019) s'especifica que, de manera general, es planteja potenciar totes les capacitats dels alumnes valorant la progressió de l'adquisició d'habilitats i coneixements, fent un ensenyament individualitzat, tenint en compte el context socio-familiar de cada alumne, afavorint el treball cooperatiu i potenciant la creativitat.

Al PEC (2019) també es proposa fomentar als alumnes una actitud curiosa, crítica i investigadora, mitjançant la lliure expressió d'idees i de pensaments. Començar la formació partint del coneixement maduratiu i conceptual de cada alumne, per tal d'aconseguir un aprenentatge significatiu i fomentar una interrelació de conceptes apresos a diferents matèries, són també accions que es duen a terme al centre.

Mitjançant la docència, pretenen potenciar l'expressió cultural dels alumnes a tots els nivells (oral, escrit, plàstic, musical...) i finalment, proposen promoure les noves tecnologies, enteses com a eines d'aprenentatge, i sempre fomentant-n'hi un ús responsable.

Si acotem aquesta línia metodològica per a cada etapa educativa, trobem que a l'educació infantil el que intenten els docents és facilitar el procés d'adaptació dels nens i nenes a l'escola, que segueixin unes normes socials i col·laboratives, i que tinguin cura dels materials manipulatius que disposen a l'aula. Per aconseguir-ho, utilitzen el recurs que més els agrada als infants: el joc. En aquesta etapa és on també s'inicia l'aprenentatge de lectoescriptura mitjançant un seguiment individualitzat.

A l'etapa d'educació primària, els mestres treballen amb els alumnes l'autonomia, la iniciativa i l'acceptació de la pròpia identitat. Els alumnes escullen una tasca que esdevé el seu treball individual, i també fan activitats intercicle, que tenen un caire més pràctic i que permeten la relació d'alumnes de diferents edats.

A l'etapa d'educació secundària, el centre té un Pla d'Acció Tutorial (PAT), on s'especifiquen diferents objectius que poden anar des d'aprofundir en les tècniques i hàbits d'estudi, fins a ajudar als joves en el seu coneixement personal i en la millora dels seus hàbits socials. Per assolir el màxim dels objectius plantejats, es realitzen assemblees amb tots els grups-classe, es fan tutories tècniques amb aquells grups d'alumnes que necessitin regular els seus coneixements i, finalment, es fan tutories individuals per a l'elecció de crèdits o compartició de problemes acadèmics i/o personals.

Pel que fa a l'avaluació de l'alumnat, tot i que és un element essencial dins de l'acció educativa, l'escola Sant Felip Neri no especifica en cap dels documents disponibles a la pàgina web (inclòs el PEC) quina és la seva posició ni actuació en relació a aquesta. Tot i això, i a través de l'experiència de pràctiques, he pogut comprovar que l'avaluació als alumnes és constant i continuada mitjançant diverses proves al llarg dels trimestres fonamentalment a partir de 5è de Primària i fins a 4rt de Secundària. Aquesta avaluació no només la realitzen amb proves, sinó que la participació, les activitats d'aula i altres variables també constitueixen part d'aquesta. A més, realitzen una avaluació sumativa al final de cada curs, per tal d'obtenir uns resultats quantitius definitius pels expedients escolars de tots els alumnes.

En relació al model psicopedagògic emprat a l'escola, segons la informació que ha proporcionat la psicopedagoga del centre ([Annex 1.1](#)), és el **Model de consulta**. El procediment d'actuació habitual és, primer de tot, la detecció per part dels tutors i professors de l'escola de casos i necessitats concrets i puntuals. Aquests casos són consultats amb la psicopedagoga per tal de trobar un assessorament o fins i tot ajuda específics. Aquesta, pacta la possibilitat d'aplicació d'aquelles estratègies i recursos més adients amb el sol·licitant, atenent cada situació i alumne/a concret/a. La implementació d'aquestes propostes, però, les realitza el tutor o professor que ha detectat la problemàtica i que ha demanat col·laboració a la psicopedagoga. La figura de la psicopedagoga actua majoritàriament amb els docents i no tant amb els alumnes, que són les persones que presenten els problemes. Per tant, la seva funció se centra sobretot en assessorar i cooperar amb aquella persona que es troba diàriament amb l'alumne i que el coneix de més a prop, per a que pugui realitzar una intervenció de manera més directa.

4.2. Descripció de les necessitats

Per a la recollida de la informació a fi de realitzar l'anàlisi de les necessitats, s'han utilitzat com a instruments l'observació i l'experiència de les pràctiques curriculars del màster de Psicopedagogia, el qüestionari i l'entrevista.

Tant l'observació com l'experiència de pràctiques al centre Sant Felip Neri, s'han seleccionat perquè faciliten la recopilació de la informació de manera directa, real i contextualitzada, i a més, permeten captar elements de caire més subtil, fet que amb una entrevista o un qüestionari potser no es podrien detectar.

Segons Anguera (2010), la metodologia observacional és flexible i adaptable als comportaments de les persones i als contextos. La informació que s'obté mitjançant

l'observació és molt rica, ja que és possible captar directament la realitat que interessa en el transcurs d'allò quotidià, sense haver de preguntar o demanar informació o dades concretes.

Mitjançant l'observació i l'experiència al centre s'ha pogut aglutinar la següent informació ([Annex 1.2](#)):

- Tant a l'etapa de primària com a l'etapa de secundària, és habitual treure als alumnes amb NEE o NESE fora de l'aula, per tal de treballar individualment o en petit grup, i fer les tasques i deures de classe o reforç del contingut de la matèria.
- Tots els alumnes atesos disposen d'un PI que s'actualitza cada curs, tinguin o no diagnòstic.
- L'atenció d'aquests alumnes la realitza la mestra de suport (a primària) o bé la psicopedagoga (a secundària).
- Durant el període de pràctiques, cap professional va atendre en cap moment a cap alumne amb sospita o diagnòstic d'altres capacitats.

El segon instrument de recollida d'informació és l'entrevista a la Psicopedagoga del centre Sant Felip Neri, que s'ha seleccionat per tal de fer una anàlisi més profunda i així obtenir uns coneixements més detallats i de primera mà d'una professional clau en la detecció i l'atenció d'alumnes amb altes capacitats.

Folgueiras (2017) concreta que el principal objectiu d'una entrevista és obtenir informació de forma oral i personalitzada sobre esdeveniments, experiències i opinions de persones. En aquest cas, a l'entrevista han participat un total de dues persones: l'entrevistadora, jo mateixa; i l'entrevistat, la psicopedagoga del centre Sant Felip Neri. Segons Folgueiras (2017), pot haver-hi diferents graus d'estructuració de l'entrevista: l'entrevista estructurada, la semiestructurada i la no estructurada o en profunditat. El tipus d'entrevista emprat en aquest treball ha sigut l'entrevista semiestructurada, ja que, tal i com indica l'autora, en aquest tipus d'entrevista, tot i que l'entrevistador estableixi un guió de preguntes i pensi per endavant quin tipus d'informació vol extreure, les qüestions s'han elaborat de forma oberta, permetent així recollir una informació més rica i amb més matisos que en una entrevista estructurada.

Mitjançant l'entrevista s'ha pogut extreure la informació següent ([Annex 2](#)):

- Encara hi ha un punt de resistència per part dels companys en relació a la detecció i atenció dels alumnes amb altes capacitats, ja que posar-se a escriure i proposar un enriquiment o adaptació de currículum per algun d'aquests alumnes, els genera "temor i respecte", perquè segons la psicopedagoga, son aspectes encara massa poc

coneguts i la tendència és pensar que s'haurà de fer molta més feina de la que ja es realitza.

- Els alumnes diagnosticats amb altes capacitats al centre (un total de 2 actualment) no tenen cap PI fet, tot i que la redacció dels PIs pels alumnes amb dificultats educatives és quelcom que “tenen per la mà”.
- No tenen cap protocol específic per a cadascuna de les necessitats educatives especials (incloses les altes capacitats), sinó que aglutinen tots aquests casos dins l'atenció a la diversitat, que segueix uns mateixos protocols i procediments com qualsevol altra necessitat educativa, és a dir, que serveix per a tots els casos.
- El centre no acostuma a realitzar acceleracions, ja que pensen que l'important és la socialització; “no hi ha cultura de centre en fer això.”
- Tot i que la psicopedagoga explica que “si a nosaltres [l'alumne] ens està demanant un aprenentatge per a dalt, l'adaptem per dalt i que així pugui continuar amb el seu grup d'iguals”, el centre no ha realitzat mai cap PI ni adaptació de currículum a cap alumne amb altes capacitats.
- Gràcies als espais (horari lectiu en que els alumnes d'un mateix cicle s'agrupen per matèria i realitzen activitats en grup i per projectes), els professionals senten que els alumnes amb altes capacitats queden molt més atesos, en el sentit de poder anar molt més enllà respecte les seves necessitats. Pensen que el tipus d'ensenyament de caire eminentment participatiu i l'organització de la classe fan que, d'alguna manera, aquests alumnes “sempre hi tinguin cabuda i que s'avorreixin poc, ja que se'ls dona protagonisme i no se'ls reprimeix.”
- Només amb un alumne diagnosticat d'altres capacitats s'ha realitzat algun tipus d'intervenció. A 3r, una estudiant de psicopedagogia en pràctiques va realitzar un enriquitment a un alumne relacionat amb la temàtica del sistema solar a ciències, traient-lo de vegades de l'aula, quan era necessari. La tasca d'aquesta alumna, que en finalitzar les pràctiques va marxar del centre, la van continuar fent la mestra de suport, o el tutor, en funció de la matèria i del moment. Al curs de 6è, a aquest mateix alumne, se li van adaptar les lectures, seleccionant aquelles que fossin més complexes i del seu interès.

L'últim instrument de recollida d'informació, el qüestionari, s'ha seleccionat per tal d'aconseguir dades sobre l'equip docent del centre Sant Felip Neri i una mirada global envers les altes capacitats.

Tal i com indica Meneses (2001), el qüestionari és un instrument estandarditzat que permet plantejar un conjunt de preguntes per recollir informació estructurada sobre una mostra de

persones, emprant el tractament quantitatiu i agregat de les respostes per descriure a la població a la que pertanyen i/o contrastar estadísticament algunes relacions entre mesures del seu interès.

Cases, García i González (2006), afegixen que el qüestionari és un instrument útil i eficaç per recollir informació en un temps relativament breu. Aquest qüestionari està constituït per un conjunt de diferents ítems que poden ser plantejats de forma interrogativa, enunciativa, afirmativa o negativa, sempre amb un contingut concret sobre el tema que es vol investigar, en aquest cas, les altes capacitats intel·lectuals.

De tot l'equip docent del centre, que està conformat per un total de 27 professionals ([Annex 3](#)), han respost al qüestionari un total de 12, corresponent, per tant, a un 44,4% de la plantilla de professors i professores.

El qüestionari ha permès recollir la informació següent ([Annex 4](#)):

- Més de la meitat dels enquestats (48,3%) reconeix tenir poc grau de coneixença en relació a les altes capacitats; un 16,7% creu tenir-ne bastant i un 25% considera que té un molt bon grau de coneixença.
- Aproximadament un terç dels enquestats (33,3%), ha obtingut el coneixement a través de la formació reglada, un altre terç l'hi ha proporcionat la mateixa escola (41,7%) i un últim terç ha estat fruit de formació a nivell personal (41,7%).
- La definició d'altres capacitats és força variada. Hi ha enquestats que la defineixen com a un alt QI o un potencial intel·lectual superior a la resta de la classe, i d'altres que la relacionen amb la creativitat, contempen dins de la definició els talents, i la relacionen amb comorbiditats, com ara el TDAH o la dislèxia.
- La meitat dels enquestats (50%) assegura haver tingut algun alumne diagnosticat d'altres capacitats, mentre que l'altra meitat afirma que no (50%).
- D'aquells que asseguren que han tingut a l'aula alumnes diagnosticats d'ACI, alguns afirmen haver-ne conegut uns 10 i d'altres menys, com ara 3, 4 o 5.
- Tots els enquestats (100%) han sospitat que algun alumne tingués ACI. D'aquests, un 63,7% assegura que entre 2 i 5 casos.; un 27,3% entre 10 i 15 casos; i el 9,1% restant (un professional) assegura haver-ne sospitat fins a uns 60.
- La sospita prové de diferents causes possibles: una part dels enquestats arrel de comentaris del professorat, comentaris de la CAD o pel traspàs de centre de l'alumne. Una altra part basa la seva sospita en comentaris dels alumnes, o altres aspectes com ara un elevat nivell de sensibilitat, facilitat per comprendre i adquirir coneixements, creativitat o avorriment a l'aula.

- Tots els enquestats (100%) consideren que els alumnes amb ACI necessiten una atenció diferent de la resta de l'alumnat de l'aula.
- Tanmateix, tots els enquestats consideren que el centre disposa de recursos suficients per atendre l'alumnat amb ACI. Un 41,7% n'opina que n'hi ha força, un 50% opina que n'hi ha pocs i un 8,3% (un professional) creu que no n'hi ha.
- Un 50% dels enquestats considera que té pocs coneixements per atendre l'alumnat amb ACI. Un terç (33,3%) considera que té bastants. Un professional creu que en té molts, i en canvi, un altre considera que no té competències per poder atendre'ls.
- A tots els enquestats (100%) els agradaria ampliar el seu coneixement sobre les altes capacitats; i quan se'ls sol·licita de quina manera, un 58,3% a través d'un taller, en segona posició, a través d'una xerrada o d'un curs (50% totes dues modalitats), i en un percentatge inferior, a través d'una pàgina web o d'una conferència (16,7% ambdues tipologies).

Amb l'anàlisi dels resultats d'aquests tres instruments es posa de manifest una falta d'atenció envers els alumnes amb altes capacitats. No se'ls detecta, de fet, no es considera que sigui necessari detectar-los, ja que, segons els professionals del centre, l'atenció a la diversitat i el procediment d'intervenció és igual per a tots els alumnes amb algun tipus de necessitat educativa específica. Tot i això, a cap alumne amb sospita o diagnosticat d'altres capacitats se li ha proposat mai un Pla Individualitzat, mentre molts altres casos d'alumnat amb necessitats educatives -TDAH o dislèxia, entre d'altres-, sí que n'han tingut. De fet, hi ha alumnes no diagnosticats, però que presenten dificultats d'aprenentatge, que també disposen d'una adaptació curricular en determinades matèries i que, alhora, reben una atenció personalitzada i de reforç. Aquest reforç, dut a terme habitualment pels estudiants de pràctiques i pels mestres de suport, no van dirigits als alumnes amb altes capacitats; tan sols en una ocasió, i proposat per una estudiant de pràctiques, va realitzar-se una intervenció amb un alumne diagnosticat amb altes capacitats. Això evidencia el recolzament que tenen els professionals del centre amb els alumnes de pràctiques del màster de Psicopedagogia (en són un quants cada any¹²) per a què atenguin la diversitat de l'alumnat que hi ha a les aules.

Aquesta manca d'atenció específica a l'alumnat amb ACI evidencia el nivell de coneixement general de la plantilla docent del centre, que com s'ha pogut comprovar als qüestionaris, no és gaire elevada. Aquesta necessitat, juntament amb la molt bona predisposició dels docents enquestats per a ampliar els seus coneixements en l'àmbit, justifiquen el programa d'intervenció que es proposarà a continuació: una formació sobre la detecció i l'atenció d'alumnat amb altes capacitats al centre Sant Felip Neri.

¹² <https://www.santfelipneri.cat/>

5. Disseny del projecte

5.1. Justificació i destinataris

El projecte de formació titulat “Detecció i intervenció d’alumnes amb altes capacitats intel·lectuals” té com a destinatari a tot l’equip docent del centre d’educació infantil, primària i secundària Sant Felip Neri. Tot i que la CAD del centre s’encarrega d’organitzar i gestionar les mesures i els suports d’atenció educativa, de fer el seguiment i l’avaluació per tal d’ajustar les mesures a les necessitats de tot l’alumnat del centre (més específicament els alumnes NEE i NESE -categoria en la que s’inclourien els alumnes amb altes capacitats-), per assegurar una resposta educativa ajustada a les necessitats dels alumnes amb ACI, així com la necessària correcta detecció dels mateixos prèviament, és necessari que els i les mestres i els professors i les professores augmentin el seu coneixement envers aquest tema. És evident que, si no es reconeixen els alumnes amb ACI, els docents difícilment els podran ajudar en la seva educació. Per aconseguir aquesta fita, la manera més adient d’arribar-hi és mitjançant la formació.

5.2. Modalitat de formació

La modalitat seleccionada per a realitzar la formació, atenent a les preferències del personal docent que va respondre el qüestionari, s’ha concretat en un curs modular. El curs modular té com a objectiu estudiar un tema específic a través de la combinació de l’exposició de temes teòrics i el treball pràctic sobre aquest tema (Bozu, 2012). És precisament per això que, tot i que la opció més escollida al qüestionari com a modalitat formativa fos el taller, atenent a la temàtica en qüestió, les ACI; s’ha escollit com a modalitat el curs, ja que és també necessària una base i una conceptualització teòrica. La combinació entre teoria i pràctica d’un curs modular, així com la concreció de diverses sessions al llarg d’un període de temps més o menys allargat, possibilita aprofundir més en l’objecte d’estudi de la formació. Els cursos són capaços de potenciar el treball pràctic dels participants, ja que permeten posar en pràctica els conceptes i els procediments tractats a nivell més teòric (Bozu, 2012). A més, és una modalitat que resulta adient al nombre de personal docent que treballa al centre i que assistiria a les sessions, un total de 27 docents que, en funció de l’activitat, podrien agrupar-se en petits grups.

5.3. Objectius Generals

- Dotar de coneixements generals sobre les altes capacitats intel·lectuals a l'equip docent del centre Sant Felip Neri per a la correcta detecció i intervenció d'aquest alumnat.
- Generar un espai de confiança on els docents puguin compartir experiències educatives sobre l'alumnat d'altres capacitats.
- Augmentar el grau de competència dels professionals del centre Sant Felip Neri envers la intervenció de l'alumnat amb altes capacitats.
- Implicar a tot l'equip docent en l'atenció de l'alumnat amb Necessitats Educatives de Suport Específic.
- Aproximar el model educatiu del centre Sant Felip Neri a un model més inclusiu.

5.4. Objectius Específics

- Entendre què s'entén per intel·ligència.
- Saber en què consisteixen les Altes Capacitats Intel·lectuals.
- Conèixer la legislació que regula les ACI a Catalunya i Espanya.
- Conèixer les característiques generals de les persones amb ACI.
- Saber diferenciar els tipus de perfil d'alumnat amb altes capacitats existents a l'aula.
- Saber distingir entre superdotació, talents simples i/o complexos i precocitat.
- Conèixer les comorbiditats més freqüents amb les ACI.
- Deconstruir els mites, els prejudicis i els estereotips envers l'alumnat amb ACI.
- Conèixer les eines de detecció que poden emprar-se per a l'alumnat i les famílies.
- Conèixer la funció dels informes psicopedagògics, els seus apartats i el procés d'elaboració.
- Conèixer les estratègies metodològiques adients segons el perfil de l'alumne i la seva correcta aplicació.
- Saber coordinar-se i fer seguiment i acompanyament a la família de l'alumne amb ACI i al propi alumne.
- Crear el protocol d'intervenció educativa amb alumnes amb ACI.

5.5. Continguts

Bloc 1: Emmarcament teòric sobre les Altes Capacitats Intel·lectuals

- *Legislació de les Altes Capacitats a Catalunya i Espanya:*
 - Marc legal que regula les ACI a Catalunya i a Espanya: estudi comparatiu.
- *Les Altes Capacitats Intel·lectuals i termes relacionats:*
 - Concepte d'Intel·ligència i d'Altes Capacitats Intel·lectuals.
 - Termes relacionats:
 - Precocitat
 - Talents simples i complexos
 - Superdotació.
- Característiques generals de les persones amb ACI.
- Comorbiditats més freqüents.
- Perfils d'alumnat amb ACI a l'aula.
- Mites, prejudicis i estereotips de les persones amb ACI.

Bloc 2: Detecció d'alumnat amb Altes Capacitats a l'aula

- Instruments de detecció existents per l'alumnat amb ACI i les seves famílies.
- L'Informe Psicopedagògic: Procés d'elaboració i apartats.

Bloc 3: Intervenció educativa amb l'alumnat amb Altes Capacitats

- Intervenció Personal: seguiment i acompanyament de l'alumne amb ACI.
- Intervenció Familiar: seguiment i acompanyament de la família de l'alumne amb ACI.
- Intervenció Educativa:
 - Estratègies metodològiques, mesures d'intervenció i recursos per atendre l'alumnat amb ACI:
 - Acceleració/Flexibilització
 - Agrupament
 - Enriquiment
 - Protocol d'intervenció educativa amb alumnes amb ACI.

5.6. Metodologia

La metodologia del curs formatiu es basa en el corrent constructivista. Segons Coll (citat per Barberà, 2000), el constructivisme és una perspectiva teòrica que concep l'aprenentatge com a un procés de construcció de significats i d'atribució de sentit per part de l'aprenent amb una ajuda externa. Tot i que la responsabilitat d'aquesta construcció recau en els participants de la formació, la influència educativa que exerceix el professor és de vital importància. Aquest mateix autor afirma que no hi ha una metodologia pròpiament constructivista, sinó que el que hi ha és una estratègia didàctica general de naturalesa constructivista que es regeix pel principi d'ajust de l'ajuda pedagògica i que pot concretar-se en múltiples metodologies didàctiques particulars segons el cas. Per tant, en funció de la situació dels participants, dels continguts que es tractin i dels objectius que es persegueixin, l'ajuda pedagògica proporcionada serà una o una altra.

En aquest cas, l'acció formativa intentarà adaptar-se i ajustar-se el màxim possible a les necessitats dels docents del centre Sant Felip Neri en relació a la detecció i l'atenció dels alumnes amb altes capacitats per tal d'aconseguir que tots atribueixin un sentit a l'aprenentatge, condició que segons Solé (citat per Coll et al., 1999), només succeeix si s'aporten components motivacionals, afectius i relacionals durant l'acte d'aprendre.

La línia metodològica d'actuació serà mixta. Hi haurà presentacions teòriques sobre els punts del programa necessàries per a què, després, els i les participants treballin els conceptes presentats de manera principalment pràctica, promovent així la participació activa de tots i totes. A més, aquests treballaran de manera individual i grupal (en petits grups) mitjançant material audiovisual o digital en base a exemples de la vida quotidiana i en base a experiències i vivències pròpies contextualitzades a la realitat de la activitat professional de cadascú.

El formador, que serà la persona que condueixi cadascuna de les activitats de les sessions, correspon a la figura del psicopedagog. En cas que la proposta d'intervenció s'apliqués, la persona que duria a terme aquesta funció seria jo mateixa.

5.7. Temporització

La formació constarà de 5 sessions de 2 hores cadascuna a excepció de la quarta sessió, que durarà 1 hora i 30 minuts. La selecció de realitzar 5 sessions s'ha fet en base a la disponibilitat horària dels docents i la possibilitat d'ajuntar-los a tots alhora i en un mateix espai. Aquestes sessions es durien a terme quinzenalment al llarg d'un trimestre. Aquesta formació,

amb motiu de la COVID-19 -i com que no ha pogut aplicar-se el curs 2019-2020- està prevista per ser implementada el curs vinent (2020-2021), concretament al segon trimestre, sempre que els professionals del centre poguessin organitzar-se per assistir-hi i realitzar-la.

A cadascuna de les 5 sessions s'impartiran els continguts esmentats a l'apartat anterior agrupats de la següent manera:

Sessió 1 Conceptes bàsics: les altes capacitats	<i>Activitat 1: Quina imatge tenim de les persones amb altes capacitats?</i>	30 min
	<i>Activitat 2: Desmentim els mites i els estereotips de les persones amb Altes Capacitats</i>	60 min
	<i>Activitat 3: Coneguem un cas real</i>	30 min
Sessió 2 Perfils d'alumnat i legislació	<i>Activitat 4: Els 4 perfils d'alumnat amb Altes Capacitats</i>	60 min
	<i>Activitat 5: La legislació a Catalunya i Espanya</i>	60 min
Sessió 3 Els instruments de detecció	<i>Activitat 6: Els instruments de detecció</i>	120 min
Sessió 4 L'Informe Psicopedagògic i la intervenció amb els alumnes amb altes capacitats	<i>Activitat 7: Quina intervenció és més adient?</i>	90 min
Sessió 5 Protocol d'intervenció, experiències compartides i tancament	<i>Activitat 8: Creem el protocol d'intervenció</i>	60 min
	<i>Activitat 9: Experiències compartides</i>	60 min
	Tancament	

5.8. Programació

A continuació es presentarà la programació de les 5 sessions del curs formatiu “Detecció i intervenció d’alumnes amb altes capacitats intel·lectuals”.

5.8.1. Sessió 1: Conceptes bàsics: les altes capacitats

Durada total: 2 hores.

Nº d’activitat: 1	Títol de l’activitat: <i>Quina imatge tenim de les persones amb altes capacitats?</i>
Durada: 30 min	
Agrupació dels participants	Treballaran de forma individual fins el moment en que es posi en comú l’activitat, que es farà de forma grupal amb tots els participants.
Objectius	
<ul style="list-style-type: none"> • Saber el nivell de coneixement inicial envers les altes capacitats intel·lectuals dels participants. • Conscienciar sobre el nombre d’alumnes amb altes capacitats que els docents poden trobar-se a l’aula al llarg de la carrera professional. 	
Continguts	
<ul style="list-style-type: none"> • Característiques generals de les persones amb ACI. • Prevalença de les persones amb ACI. • Mites, prejudicis i estereotips de les persones amb ACI. 	
Descripció / desenvolupament de l’activitat	
15 min	El formador demanarà als participants que entrin a la pàgina web menti.com a través dels telèfons mòbils i de les tauletes. A la pàgina web, en la que hauran d’introduir un codi indicat, hauran d’emplenar 2 apartats: <ol style="list-style-type: none"> 1. Escriu 5 adjectius que creguis que millor defineixen les persones amb altes capacitats. 2. Escriu el nombre d’alumnes amb ACI o sospita d’ACI que has tingut a l’aula al llarg de la teva vida.
15 min	Un cop tots els participants hagin introduït les reves respostes, el formador projectarà a la pissarra electrònica un “núvol” amb els adjectius introduïts pels participants a l’apartat número 1, i un altre “núvol” amb els números introduïts pels participants a l’apartat número

	<p>2. La peculiaritat d'aquests "núvols" de paraules és que aquelles que s'han introduït més vegades pels participants, és a dir, aquelles que s'han repetit més, surten més grans. Per tant, cada núvol mostrarà totes les respostes, però la grandària d'aquelles que s'hagin repetit més serà més elevada que les d'aquelles que s'hagin introduït menys. Per veure un exemple d'un núvol de paraules creat amb la pàgina web menti.com anar a l'annex 5.</p> <p>Mitjançant aquesta activitat, els participants podran observar la impressió base generalitzada dels participants respecte les característiques de les persones amb altes capacitats i la seva prevalença.</p>
Recursos	
Materials	Telèfons mòbils / tauletes, pissarra electrònica/projector i portàtil.
Humans	Tots els participants i el formador.
Espais	Aula polivalent del centre Sant Felip Neri.
Avaluació de l'activitat	
Criteris	Les respostes introduïdes a la pàgina web i els núvols de paraules.

Nº d'activitat: 2	Títol de l'activitat: Desmentim els mites i els estereotips de les persones amb Altes Capacitats.
Durada: 1 h	
Agrupació dels participants	Treballaran de forma individual fins el moment en que es posi en comú l'activitat, que es farà de forma grupal amb tots els participants.
Objectius	
<ul style="list-style-type: none"> • Saber què s'entén per intel·ligència. • Entendre en que consisteixen les Altes Capacitats Intel·lectuals. • Conèixer les característiques generals de les persones amb ACI. • Deconstruir els mites, els prejudicis i els estereotips envers l'alumnat amb ACI. 	
Continguts	
<ul style="list-style-type: none"> • Concepte d'Intel·ligència i d'Altes Capacitats Intel·lectuals. • Característiques generals de les persones amb ACI. • Mites, prejudicis i estereotips de les persones amb ACI. 	
Descripció / desenvolupament de l'activitat	
5 min	El formador repartirà a cada participant una fitxa amb unes afirmacions sobre la intel·ligència i les característiques pròpies de les persones amb altes capacitats intel·lectuals (Annex 6).
25 min	Els participants, de forma individual, hauran de llegir les afirmacions de la fitxa, hauran de marcar si son certes o falses i hauran d'escriure perquè ho creuen, és a dir, justificar perquè l'afirmació és correcta, en cas que hagin marcat aquesta opció; o justificar perquè és falsa, en cas que així ho hagin indicat.
10 min	Un cop tots els participants hagin acabat l'exercici de la fitxa, de forma conjunta s'aniran comentant cadascuna de les afirmacions. Es llegiran una a una i els participants debatran si es certa o falsa, en cas que hi hagi discrepància d'opinions. El formador també hi participarà i aclarirà els dubtes o desavinences que pugui haver-hi per tal d'esclarir quines afirmacions son falses i quines no.
20 min	El formador presentarà els conceptes d'intel·ligència, d'altres capacitats i les característiques pròpies de les persones amb ACI justificant, contrastant i desmentint els estereotips abans exposats amb una fonamentació teòrica vàlida ¹³

¹³ (Martínez i Guirado, 2010), (Tourón, 2019), (Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 2013)

Recursos	
Materials	Fitxes sobre mites i estereotips de les persones amb altes capacitats (<u>Annex 6</u>)
Humans	Tots els participants i el formador.
Espaials	Aula polivalent del centre Sant Felip Neri.
Avaluació de l'activitat	
Criteris	<ul style="list-style-type: none">• La participació i la implicació de tots els participants amb l'activitat.• L'adequada defensa i justificació de la opció escollida (cert/fals).

Nº d'activitat: 3	Títol de l'activitat: Coneguem un cas real.
Durada: 30 min	
Agrupació dels participants	Treballaran de forma individual.
Objectius	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre millor com poden viuen l'escolarització les persones amb altes capacitats. • Valorar el grau de competència envers la intervenció amb els alumnes amb altes capacitats del centre Sant Felip Neri. 	
Continguts	
<ul style="list-style-type: none"> • Característiques generals de les persones amb ACI. • Perfils d'alumnes amb ACI 	
Descripció / desenvolupament de l'activitat	
15 min	El formador projectarà a la pissarra electrònica un fragment del vídeo del programa "Retrats" anomenat: altes capacitats: un do? (del minut 5:30 al minut 14:30) ¹⁴ .
15 min	<p>Els participants, de forma individual, hauran de respondre en un paper les preguntes que el formador els projectarà a la pantalla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com creus que es podrien haver evitat els falsos diagnòstics i la fatídica experiència educativa que explica en Frank? - Penses que el cas d'en Frank és gaire freqüent? Per què? - Creus que a l'escola Sant Felip Neri hi ha hagut alguna vegada algun cas semblant al del vídeo? <p>Al final de la sessió, el formador recollirà les evidències escrites.</p>
Recursos	
Materials	Projector/pissarra electrònica, ordinador, papers i bolígrafs
Humans	Tots els participants i el formador.
Espais	Aula polivalent del centre Sant Felip Neri.
Avaluació de l'activitat	
Criteris	Les respostes a les preguntes formulades i la correcta justificació d'aquestes.

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=vaMB3n5QQqE>

5.8.2. Sessió 2: Perfils d'alumnat i legislació

Durada total : 2 hores.

Nº d'activitat: 4		Títol de l'activitat: Els principals perfils d'alumnat amb Altes Capacitats.
Durada: 1 hora		
Agrupació dels participants	Tot el grup de forma conjunta.	
Objectius		
<ul style="list-style-type: none"> • Conèixer les característiques generals de les persones amb ACI. • Saber diferenciar els tipus de perfil d'alumnat amb altes capacitats existents a l'aula. • Conèixer les comorbiditats més freqüents amb les ACI. 		
Continguts		
<ul style="list-style-type: none"> • Característiques generals de les persones amb ACI. • Comorbiditats més freqüents. • Descripció dels 4 perfils d'alumnat amb ACI a l'aula: <ul style="list-style-type: none"> - Brillant: alt rendiment, que treu bones notes, responsables, perfeccionistes, busquen l'aprovació de professor, tenen un autoconcepte positiu i tenen una motivació extrínseca. - Despistat / creatiu: rendiment desigual, creatius, tenen un pensament divergent, son inconsistents en els seus hàbits i especialment sensibles. Tenen un baix autoconcepte i no els agrada el control. - Adaptats: no volen cridar l'atenció, sentir-se desplaçats del grup de classe. Aquest perfil vol passar desapercebut. Valoren més estar ben acceptades dins el grup d'amics que sobresortir. - Enfadats: nens que de vegades estan diagnosticats amb trastorn de la conducta. Tenen un baix autoconcepte. Treball inconsistent. 		
Descripció / desenvolupament de l'activitat		
40 min	Explicació dels perfils d'alumnes per part d'un/a expert/a mitjançant exemples reals i les intervencions educatives dutes a terme. (basant-se en la classificació de Pérez (2013)).	
20 min	Aclariment de possibles dubtes, que els participants podran sol·licitar a l'expert/a.	

Recursos	
Materials	Projector / Pissarra electrònica i ordinador.
Humans	Expert/a convidat, formador i tots els participants.
Espais	Aula polivalent del centre Sant Felip Neri.
Avaluació de l'activitat	
Criteris	<ul style="list-style-type: none">• La participació i la implicació de tots els participants amb l'activitat.• Formulació de preguntes pertinents.

Nº d'activitat: 5	Títol de l'activitat: La legislació a Catalunya i Espanya.
Durada: 1 h	
Agrupació dels participants	En un començament es configuraran 4 grups de 6 persones cadascun. En un moment donat, cada grup s'ajuntarà amb un altre, conformant, per tant, només 2 grups. Finalment, es treballarà de forma conjunta a nivell de tot el grup de participants.
Objectius	
<ul style="list-style-type: none"> • Conèixer la legislació que regula les ACI a Catalunya i a Espanya. • Esbrinar si el centre està seguint i aplicant la legislació. 	
Continguts	
<ul style="list-style-type: none"> • Marc legal que regula les ACI a Catalunya i a Espanya: estudi comparatiu. 	
Descripció / desenvolupament de l'activitat	
5 min	Es demanarà als participants que s'agrupin en 4 grups (de 6 persones aproximadament) i se'ls repartirà una fitxa a cadascun dels grups (Annex 7). 2 grups tindran una fitxa referent a la legislació Catalana i els altres 2 grups una referent a la legislació Espanyola.
20 min	Per grups, hauran de buscar la legislació referent als alumnes d'altres capacitats amb l'ajuda d'un dispositiu amb accés a Internet (tauleta, mòbil) i emplenar la fitxa tot escrivint les lleis i els decrets trobats. Si no trobessin res, se'ls proporcionaria un llistat amb el nom dels documents en els que es troben els articles d'interès (veure l'apartat d' Escola Inclusiva i normativa vigent a Catalunya)
10 min	Un cop emplenades les fitxes, els grups amb la mateixa temàtica s'ajuntaran en un de sol. És a dir, els dos grups que tenien la fitxa sobre la legislació catalana s'ajuntaran i els dos grups que tenien la fitxa referent a la legislació espanyola s'ajuntaran en un altre. Amb els nous grups es compararan les fitxes omplertes i s'elaborarà una de conjunta (agafant de base una de les dues fitxes anteriors). En aquest punt, els membres de cada grup hauran d'emplenar a la taula si creuen que el centre està aplicant i seguint correctament les lleis i els decrets trobats.
25 min	Finalment, cada grup compartirà a l'altre la informació trobada, d'aquesta manera podran comparar ambdues legislacions territorials (Catalunya i Espanya) detectant les semblances i les diferències que pugui haver-hi.

Recursos	
Materials	Tauletes i telèfons mòbils amb accés a Internet. Fitxes per emplenar (Annex 7). Llistat de documents que contenen articles referents a les ACI.
Humans	Tots els participants i el formador.
Espaials	Aula polivalent del centre Sant Felip Neri.
Avaluació de l'activitat	
 criteris	<ul style="list-style-type: none"> • La correcta selecció dels articles dels decrets i lleis referents a les ACI. • La participació i la implicació de tots els participants amb l'activitat. • L'adequada exposició de la legislació.

5.8.3. Sessió 3: Els instruments de detecció

Durada total : 2 hores.

Nº d'activitat: 6	Títol de l'activitat: Els instruments de detecció.
Durada: 2h	
Agrupació dels participants	Els participants treballaran individualment en aquesta sessió.
Objectius	
<ul style="list-style-type: none"> • Conèixer els instruments de detecció que poden emprar-se a l'alumnat i a les famílies. 	
Continguts	
<p>Tècniques objectives (proves psicomètriques):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaluació psicomètrica de capacitats intel·lectuals generals. Escala WISC-V. • Avaluació psicomètrica d'aptituds cognitives específiques (raonament lògic, matemàtiques, vocabulari, atenció, memòria, ap. espacial, etc.). Bateria d'Aptituds Diferencials i Generals (BADYG). • Avaluació psicomètrica de creativitat. Test CREA, d'Intel·ligència Creativa¹⁵. • Avaluació psicomètrica de personalitat, conducta i adaptació. El Test d'Autoconcepte Piers Harris¹⁶, i el Test SENA¹⁷ (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes). • Avaluació psicomètrica d'altres àrees potencialment rellevants (motivació, motricitat, funcions executives, etc.) <p>Tècniques subjectives (observacions i dels comentaris dels docents, els companys de classe, el propi alumne o la família de la persona considerada amb una ACI).</p>	
Descripció / desenvolupament de l'activitat	
40 min	El formador començarà fent una introducció a les tipologies d'instruments de detecció existents, procedirà a presentar les eines d'avaluació de les capacitats intel·lectuals generals, i se centrarà

¹⁵ Corbalán, F.J., Martínez, F., Donolo, D.S., Alonso, C., Tejerina, M. i Limiñana, R.M. (2015). *CREA, de Inteligencia Creativa*. Madrid: TEA Ediciones.

¹⁶ Piers, E. V. (1984). *Revised manual or The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.

¹⁷ Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. i del Barrio, V. (2015). *SENA, Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.

	en explicar en més deteniment l'aplicació i la correcció del WISC-V.
30 min	Un cop treballat el WISC-V el formador presentarà les eines d'avaluació d'aptituds cognitives específiques (raonament lògic, matemàtiques, vocabulari, atenció, memòria, ap. espacial, etc.) mitjançant la Bateria d'Aptituds Diferencials i Generals (BADYG).
15 min	<p>Per explicar l'avaluació de la creativitat, els participants realitzaran el test CREA. El docent projectarà a la pissarra electrònica una il·lustració i els participants hauran d'escriure en un full el màxim de preguntes possibles sobre la imatge.</p> <p>Passats 4 minuts, hauran de parar i els mateixos participants, seguint els criteris per a calcular els resultats projectats a la pissarra, es calcularan el valor de cadascuna de les preguntes formulades.</p>
25 min	Per explicar l'avaluació de personalitat i autoconcepte, seran els mateixos participants els que realitzin el test SENA (de secundària). Aquests hauran d'emplenar el test i un cop l'hagin finalitzat, ells mateixos es calcularan el resultat seguint els criteris projectats a la pissarra.
10 min	El formador farà una síntesi de tots els instruments de detecció presentats i farà el tancament de la sessió.
Recursos	
Materials	Pissarra electrònica/projector, ordinador, còpies del test SENA impreses, 1 còpia del test BADyG i de les proves escrites del test WISC-V.
Humans	Tots els participants i el formador.
Espaials	Aula polivalent del centre Sant Felip Neri.
Avaluació de l'activitat	
Criteris	<ul style="list-style-type: none"> • La participació i la implicació de tots els participants en la realització de les proves. • La correcta correcció de cadascuna de les proves realitzades.

5.8.4. Sessió 4: L'informe psicopedagògic i la intervenció amb els alumnes amb altes capacitats

Durada total: 1 hora i 30 minuts.

Nº d'activitat: 7	Títol de l'activitat: Quina intervenció és més adient?
Durada: 1 h i 30 min	
Agrupació dels participants	En un començament treballaran de forma individual. Seguidament es configuraran 6 grups i finalment es treballarà amb tot el grup de participants.
Objectius	
<ul style="list-style-type: none"> • Conèixer les estratègies metodològiques adients segons el perfil de l'alumne i la seva correcta aplicació. • Conèixer la funció dels informes psicopedagògics, els seus apartats i el procés d'elaboració. 	
Continguts	
<ul style="list-style-type: none"> • Intervenció Educativa: Estratègies metodològiques, mesures d'intervenció i recursos per atendre l'alumnat amb ACI: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceleració/Flexibilització ▪ Agrupament ▪ Enriquiment • L'Informe Psicopedagògic: Procés d'elaboració i apartats. 	
Descripció / desenvolupament de l'activitat	
15 min	<p>Es repartirà aleatòriament a tots els participants una fitxa amb un cas (Annex 8) que hauran de llegir de forma individual. Hi haurà 3 models de casos; cada cas correspon a un informe psicopedagògic simulat, on s'hi trobaran les dades de l'alumne, el motiu de la demanda, les proves realitzades i els resultats de l'avaluació.</p> <p>Un cop llegida tota la informació dels casos, els participants, individualment, hauran de pensar en la conclusió de la valoració psicopedagògica i en les possibles propostes d'orientacions educatives possibles (amb el grup-classe, l'alumne i la seva família, en cas que fos necessari).</p>

40 min	Un cop tinguin pensats els apartats restants de l'informe psicopedagògic, els participants s'agruparan per grups en funció del cas que els hagi tocat. Es configuraran 2 grups per a cada cas, és a dir, un total de 6 grups. Entre els membres de cada grup, hauran de posar-se d'acord per decidir i redactar les orientacions educatives conjuntament.
35 min	Pactades les intervencions de manera grupal, cada grup farà un breu resum del cas per als altres i explicarà les decisions preses així com el seu procés de cooperació. Com que cada cas l'han treballat 2 grups, amb la posada en comú s'evidenciaran les diferències de procediment i solució, si és que n'hi haguessin. El formador complementarà aquest apartat valorant si les decisions preses per part dels grups han sigut encertades o no.
Recursos	
Materials	Fitxes amb els informes psicopedagògics dels casos 1, 2 i 3 (Annex 8)
Humans	Tots els participants i el formador.
Espais	Aula polivalent del centre Sant Felip Neri.
Avaluació de l'activitat	
Criteris	<ul style="list-style-type: none"> • La correcta valoració psicopedagògica. • Que les intervencions educatives proposades siguin pertinents amb el cas. • La participació i la implicació de tots els participants amb l'activitat. • L'adequada justificació de les decisions que ha decidit prendre el grup.

5.8.5. Sessió 5: Protocol d'intervenció, experiències compartides i tancament

Durada total: 2 hores.

Nº d'activitat: 8	Títol de l'activitat: Creem el protocol de detecció i avaluació.
Durada: 1 h	
Agrupació dels participants	Els participants s'agruparan segons els dispositius electrònics amb accés a internet que hi hagi, però l'activitat es realitzarà de forma col·laborativa entre tots els participants.
Objectius	
<ul style="list-style-type: none"> • Crear el protocol de detecció i avaluació educativa amb alumnes amb ACI. 	
Continguts	
<ul style="list-style-type: none"> • Protocol de detecció i avaluació educativa amb alumnes amb ACI. 	
Descripció / desenvolupament de l'activitat	
10 min	Presentació i explicació de l'activitat. El formador portarà a la sessió impresos 1 exemple de protocol d'un centre escolar (Annex 9.9.1) i una guia d'elaboració de les fases del protocol (Annex 9.9.2). Els participants hauran de revisar els documents per agafar una idea dels apartats i del contingut que ha de tenir el protocol.
50 min	Els participants hauran de crear un Google Drive en el que aniran afegint i creant de forma cooperativa el protocol del centre amb la supervisió del formador.
Recursos	
Materials	Tauletes i telèfons mòbils amb accés a Internet. Fitxes impreses amb la guia d'elaboració del protocol i l'exemple de l'institut Marta Mata (Annex 9).
Humans	Tots els participants i el formador.
Espais	Aula polivalent del centre Sant Felip Neri.
Avaluació de l'activitat	
 criteris	<ul style="list-style-type: none"> • La participació i la implicació de tots els participants amb l'activitat. • L'evidència resultant del protocol.

Nº d'activitat: 9	Títol de l'activitat: Experiències compartides
Durada: 1 h	
Agrupació dels participants	Conjunta, els participants s'asseuran en rotllana.
Objectius	
<ul style="list-style-type: none"> • Crear un espai de confiança entre tots els participants. • Compartir experiències relatives a l'alumnat d'altres capacitats. 	
Continguts	
En aquesta activitat no hi ha cap contingut prefixat; aquests aniran sorgint en funció de les aportacions dels participants	
Descripció / desenvolupament de l'activitat	
40 min	<p>El formador demanarà als participants que moguin les cadires per col·locar-se en una rotllana. Tot seguit, demanarà als assistents que, de forma voluntària comparteixin alguna experiència educativa amb algun alumne d'altres capacitats o sospita d'altres capacitats.</p> <p>A partir d'aquí, es crearà un espai en que els mateixos participants podran fer preguntes als altres i al propi formador. Si la conversa no fos fluïda, el formador introduiria preguntes. Alguns exemples son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Penseu que heu tingut algun alumne d'altres capacitats que abans no vau sospitar que en tenia però que, ara que heu adquirit més coneixements, sí? ▪ Creieu que el nombre d'alumnes que vau introduir al núvol de paraules del primer dia sobre el nombre d'alumnes d'ACI que heu tingut al llarg de la professió, ara seria diferent?
20 min	Finalitzat l'espai de compartir experiències, el formador faria una breu síntesi i repartiria als participants l'enquesta de satisfacció (Annex 10). Els participants la completarien i l'entregarien al formador.
Recursos	
Materials	No es precisa cap material.
Humans	Tots els participants i el formador.
Espais	Aula polivalent del centre Sant Felip Neri.
Avaluació de l'activitat	
Criteris	La participació i la implicació de tots els participants amb l'activitat.

5.9. Avaluació

5.9.1. Avaluació inicial

L'avaluació inicial és aquella que té lloc abans d'iniciar el procés d'ensenyament-aprenentatge, i té l'objectiu "d'establir l'estat inicial de cada estudiant abans d'abordar l'estudi d'una unitat didàctica, tema o conjunt de temes amb la finalitat d'adaptar la planificació prevista a les necessitats de cada alumne o alumna". (Sanmartí, 2010, p. 35)

Aquesta avaluació inicial es durà a terme en la formació mitjançant la primera activitat que hem proposat: "*Quina imatge tenim de les persones amb altes capacitats?*". Amb aquesta no només el formador podrà fer-se una idea del coneixement previ al curs sobre les altes capacitats, sinó que els participants, gràcies a la imatge-núvol projectat a la pissarra, també ho podran visualitzar. Aquesta avaluació inicial servirà també per evidenciar els continguts apresos al llarg del curs.

5.9.2. Avaluació formativa

L'avaluació formativa és aquella que es realitza al llarg de la formació i que, habitualment, la realitza el formador (Sanmartí, 2010). Aquesta es duu a terme de forma continuada mitjançant les avaluacions i les evidències de totes les activitats de cadascuna de les sessions plantejades. En gairebé totes les activitats, els protagonistes de l'activitat formativa són els propis participants; és per aquest motiu que l'avaluació s'ha de concebre com a un procés de desenvolupament que estan vivint els agents implicats.

L'avaluació formativa i continuada permet modificar i afegir continguts al llarg de les sessions en cas de resultar necessari per tal d'adequar-se a la realitat del grup de participants i als coneixements dels que disposen, que poden ser superiors o inferiors als esperats i plantejats en el curs. L'adequació dels continguts permetrà millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge abans que s'hagin acabat les sessions. Per tant, aquesta avaluació permet recollir la informació per millorar els aprenentatges, per tal de poder preparar les sessions posteriors de forma més contextualitzada.

L'instrument que s'utilitzarà majoritàriament per dur a terme l'avaluació formativa és l'observació de cadascuna de les activitats. Amb l'observació es pot valorar el grau de participació dels participants a totes les activitats que s'han proposat. D'aquesta manera pot fer-se un seguiment dels participants i es pot comprovar si les idees i els continguts que es van plantejant també els van interioritzant. Tanmateix, a través del diàleg, el debat i les discussions que estiguin incloses a les activitats o que sorgeixin espontàniament entre els participants i/o amb el formador es pot comprovar que els continguts els van fent seus.

Més enllà de la observació i la participació del personal docent del centre Sant Felip Neri, un altre instrument d'avaluació formativa és el producte final de les activitats. Les solucions als casos presentats, els resultats de les graelles emplenades, com per exemple a l'activitat dels estereotips, també seran molt útils per veure l'evolució conceptual sobre el contingut presentat.

5.9.3. Avaluació sumativa o final

Si l'avaluació formativa estava dirigida als participants, el seu acompliment a les activitats i la seva evolució al llarg de les sessions, l'avaluació sumativa o final està destinada a valorar la idoneïtat del curs formatiu respecte als continguts, les activitats i les competències treballades i les pròpies aptituds del formador. Aquesta avaluació la duen a terme els participants i el propi formador mitjançant una autoavaluació (Sanmartí, 2010).

Aquesta avaluació es realitza, com indica el seu nom, al final de la formació, un cop realitzades totes les sessions planificades. D'aquesta manera podrà comprovar-se la validesa del curs formatiu i el grau de satisfacció dels participants. La finalitat de recollir informació dels participants és per reajustar i millorar tots aquells aspectes del programa que no han acabat de funcionar (Grau, 2007).

Al final de l'última sessió, es demanarà als participants que comparteixin en veu alta les seves impressions envers el curs i les activitats desenvolupades al llarg d'aquest. Se'ls repartirà un qüestionari de satisfacció ([Annex 10](#)) on haurien de contestar preguntes sobre la metodologia emprada, el nivell de les activitats o el treball cooperatiu realitzat, entre d'altres. Gràcies a aquest qüestionari, que l'emplenaran de forma anònima, els formadors podran saber si el curs els ha resultat útil, saber si ha agradat o no, quines activitats han sigut més adients o quins continguts s'haurien d'haver aprofundit menys i quins menys.

D'altra banda, l'autoavaluació del formador, que es realitzaria mitjançant una reflexió escrita nominal (amb el nom del formador en qüestió) sobre la opinió expressada pels participants, servirà per a comprovar el grau d'assoliment dels objectius proposats, els resultats i beneficis obtinguts per part dels destinataris, la validesa general del curs formatiu i, sobre tot, per prendre consciència sobre les aptituds docents, les intervencions realitzades i els apartats d'exposició teòrica duts a terme.

6. Valoració de la viabilitat de l'aplicació del projecte

El curs formatiu plantejat en aquest treball no s'ha pogut dur a terme a causa del confinament provocat pel COVID-19. A mitjans de març van suspendre's les classes presencials a tot el centre Sant Felip Neri. La docència va esdevenir virtual a partir de l'abril a través de la plataforma *Classroom* de Google. Les classes van continuar així com també les pràctiques del màster que en aquell moment jo estava realitzant. Els docents van coordinar-se per a atendre a tot l'alumnat i suplir les necessitats que aquests tinguessin mitjançant les sessions habituals de classe i les tutories grupals i individuals.

En relació a la viabilitat del projecte, i tenint en compte les condicions educatives actuals i la incertesa respecte el proper curs, tot i que la intenció seria realitzar el curs formatiu plantejat en aquest treball a mitjans del curs vinent, tot sembla indicar que no serà possible. En base a les tutories més recents realitzades amb la psicopedagoga del centre, sembla que el personal docent del centre té molta feina i poc temps per a realitzar altres tasques, més enllà de les estrictament necessàries. Tot i això, i mitjançant el qüestionari realitzat, s'ha comprovat que els professionals del centre tenen molt d'interès en formar-se en les altes capacitats intel·lectuals. Els resultats mostren que una gran part del col·lectiu del centre així com la pròpia psicopedagoga, volen impulsar un canvi de mirada envers l'alumnat amb necessitats educatives de suport específic i l'alumnat amb necessitats educatives especials. Volen esdevenir una escola encara més inclusiva i estan oberts a totes les propostes realitzades pels estudiants de pràctiques que tenen cada any. ([Annex 1.1.](#))

Per tant, i tot i la situació d'incertesa educativa, l'interès de l'equip docent i la facilitat d'accés proporcionat per la psicopedagoga del centre resulten proves suficients com per afirmar que el projecte sí que és viable, tot i que la seva aplicació no pugui ser immediata en el temps. A més a més, el desenvolupament del curs formatiu no suposaria cap cost addicional, ja que el portaria jo mateixa a terme, com a la meua aportació a l'escola.

7. Conclusions

Amb aquest treball he pogut evidenciar la problemàtiques que existeix envers la detecció i la intervenció dels alumnes amb altes capacitats als centres educatius d'Espanya i de Catalunya. Aquesta realitat, però, està variant. Som precisament les noves generacions, que rebem formació específica als graus i als màsters d'educació sobre l'atenció a la diversitat i l'escola inclusiva les que, de mica en mica, podem ser capaces de crear un canvi de mirada envers què implica educar als infants i als joves i sobretot, com s'ha d'educar en una realitat contextual diversa i cada cop més canviant. Els mateixos professionals del centre Sant Felip Neri estan oberts a generar canvis en la cultura del centre, i això és gràcies, en gran part, a la psicopedagoga del centre. El seu paper és essencial per al bon funcionament del centre, per a la bona coordinació entre els diferents agents que conformen la comunitat educativa. La psicopedagoga del centre fa de nexa entre les famílies, els docents i els alumnes i esdevé clau en l'atenció de l'alumnat amb altes capacitats al centre. Tot i haver-hi una comissió destinada a atendre específicament a la diversitat (la CAD) s'ha demostrat que l'òrgan no és suficient per atendre les necessitats de tot l'alumnat. Els tutors de primària i els professors de les diferents assignatures de secundària són precisament els professionals que més contacte tenen amb els alumnes i, per tant, més probabilitats tenen de detectar algun cas d'altres capacitats. A més, haurà de ser, en la majoria de les ocasions, el propi docent d'aula qui s'encarregui de la intervenció i qui apliqui les estratègies metodològiques necessàries. És quelcom que afecta no només a l'alumne en qüestió, sinó que també influeix als companys i als professors; és per aquest motiu que es fa imprescindible una formació que garanteixi un augment de competència envers els alumnes amb altes capacitats, que sí que existeixen al centre, tot i que hi hagi professors que a dia d'avui assegurin el contrari ([Annex 4](#)).

La realització d'aquest projecte ha esdevingut a nivell personal un repte molt gran. Mitjançant els coneixements apresos al llarg del màster, des de les altes capacitats (adquirits a l'assignatura d'Avaluació Psicopedagògica) que em van motivar a realitzar el treball sobre aquesta temàtica, fins a l'assignatura d'Intervenció Psicopedagògica en els Processos d'Ensenyament i Aprenentatge, que m'ha permès saber de quina manera optimitzar la tasca educativa, així com l'assignatura d'Orientació i Tutoria, que m'ha proporcionat les eines indicades per a fer una programació molt detallada; o els coneixements previs al Màster, del grau de Pedagogia, han sigut essencials per a la realització del projecte. Molta de la bibliografia que he fet servir al llarg del treball ha estat recopilada de les diferents assignatures del màster, i totes les cites i les referències s'han dut a terme amb el programa Mendeley gràcies als seminaris oferts pel Màster sobre la realització del Treball Final de Màster.

Tot i haver viscut un confinament al final del curs, i per tant, haver cursat les assignatures de caire més professionalitzador de forma virtual, sento que la realització d'aquest treball m'ha permès crear un projecte real, possible i aplicable, i pensar en la possibilitat d'implementar-ho, tot i la incertesa del moment, ha provocat en mi la sensació de ser una veritable professional de la psicopedagogia.

Tot i no poder passar els qüestionaris presencialment agreujat pel fet que els docents del centre Sant Felip Neri estiguessin atrafegats de feina, gràcies a la psicopedagoga i la seva insistència (així com també la meva) per a que els companys contestessin al qüestionari, he acabat aconseguint que el 44,4% de la plantilla de professors me'l respongués. Tot i no ser un percentatge gaire elevat, tenint en consideració el context, penso que el resultat és molt bo. L'actitud receptiva de la psicopedagoga ha facilitat molt el procés d'anàlisi de les necessitats, mitjançant les entrevistes que vaig poder-li fer. Gràcies a l'actitud oberta a noves propostes de la psicopedagoga, l'opció d'implementar aquesta proposta d'intervenció es fa més real. La implementació del curs formatiu plantejat en aquest Treball Final de Màster no només em proporcionaria la part més professionalitzadora que el màster aquest any no ha pogut aprofundir tant, sinó que a la vegada m'oferiria experiència. Experiència amb errors, canvis i crítiques que em farien ser, a la llarga, una millor psicopedagoga.

8. Referències bibliogràfiques

- Alumnes de 4rt de Secundària de l'escola Sant Felip Neri. (2019). *60 anys d'història*. Recuperat de <https://www.santfelipneri.cat/el-documental-sobre-la-historia-de-lescola/>
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130. Recuperat de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441012.pdf>
- Barberà, E. (2000). El constructivismo en la práctica. *Laboratorio educativo*, 157, 11-32.
- Beltrán, M., Carreras, L., Fort, M. A., García, C., Pugés, J., Tarragó, S., Fernández, M., González, R., Luján, N., Sales, S., i Valera, M. (2018). *Altas capacidades intelectuales. Guía actualizada del Grupo de Trabajo de Altas Capacidades (GTAC) del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC) y Grupo de Investigación en Altas Capacidades (GRAC) del Col·legi de Pedagogos de Catalunya (COPEC)*. Recuperat de [http://www.copc.cat/adjuntos/adjunto_5988/v/GUIA PER A LA DETECCIÓ I INTERVENCIÓ EDUCATIVA EN ELS ALUMNES AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS CASTELLANO.pdf?tm=1527500554](http://www.copc.cat/adjuntos/adjunto_5988/v/GUIA_PER_A_LA_DETECCIÓ_I_INTERVENCIÓ_EDUCATIVA_EN_ELS_ALUMNES_AMB_ALTES_CAPACITATS_INTEL·LECTUALS_CASTELLANO.pdf?tm=1527500554)
- Boal, M. T., i Expósito, M. M. (2018). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programa de enriquecimiento. En *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. (p. 53-87).
- Bozu, Z. (2012). Estratègia per a la selecció de modalitats de formació. *Disseny, desenvolupament i avaluació de la formació*. Universitat de Barcelona.
- Bueno, A. (2018). La diferenciación curricular desde una perspectiva de inclusión. Conceptos y principios metodológicos generales. En *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. (p. 89-124).
- Carpintero, E., Cabezas, D., i Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *FAISCA. Revista de altas capacidades*, 14(16), 4-13.
- Carreras, L., Arroyo, S., i Valera, M. (2006). Protocolo de identificación de niños/as con altas capacidades intelectuales e intervención en estos casos. En N. Rajadell, M. Valera, i L. Carreras (Ed.), *I Jornadas Nacionales sobre escuela y altas capacidades. Intercambio de experiencias*, 15, 65-99. doi:10.16258/j.cnki.1674-5906.2006.01.022

- Casas, J., García, J., i González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 6. Recuperat de http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm
- Castelló, A. (2010). Intel·ligència al segle XXI. *Perspectiva escolar*, 345, 2-12. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3270320>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., i Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6900, del 26 de juny de 2015. Recuperat de <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2015/06/23/119>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7477, del 19 d'octubre de 2017. Recuperat de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6945, del 28 d'agost de 2015. Recuperat de https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=701354&language=ca_ES&textWords=Decret%2520187%2F2015
- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Recuperat de http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/altes-capacitats/altes_capacitats.pdf
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. (2013). *Resolució ENS/1543/2013*. 1-13. Recuperat de https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=641016&action=fitxa
- Fernández, M. T., i Sánchez, M. T. (2010). *Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales: guía de profesores y orientadores*. MAD. Recuperat de [http://cercabib.ub.edu/iii/encore/record/C__Rb1996148__Sc%F3mo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades__Orightresult__U__X6?lang=cat](http://cercabib.ub.edu/iii/encore/record/C__Rb1996148__Sc%F3mo+detectar+y+evaluar+a+los+alumnos+con+altas+capacidades__Orightresult__U__X6?lang=cat)
- Folgueiras, P. (2017). La entrevista. *Educacao e Pesquisa*, 43(1), 289-295.

- García-Bullé, S. (2019). Las pruebas de inteligencia y su vigencia en el siglo XXI. *Observatorio de Innovación educativa*. Recuperat de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/las-pruebas-de-inteligencia-y-su-vigencia-en-el-siglo-xxi>
- García Hernández, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad: de la educación integradora a la educación inclusiva. *Revista complutense de educación*, 15(2), 597-620. doi:10.5209/RCED.17058
- Gotzens, C. (2010). Trets associats a les altes capacitats. *Perspectiva escolar*, 345, 23-34. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3270333>
- Grau, R. (2007). El asesoramiento a través de programas. En *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (p. 445-468). Graó.
- Guirado, A. (2010). Reflexions a l'entorn de les altes capacitats. *Ambits de psicopedagogia: revista catalana de psicopedagogia i educació*, 29, 19-26. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3248241>
- Hernández, D., i Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educacion*, 364, 251-272. doi:10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261
- Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5422, del 16 de juliol de 2009. Recuperat de <https://www.parlament.cat/document/cataleg/48041.pdf>
- Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de desembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperat de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Martínez, M., i Guirado, À. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Graó. Recuperat de [https://cercabib.ub.edu/iii/encore/record/C__Rb1977105__Salumnado con altas capacidades__Orightresult__X7?lang=cat](https://cercabib.ub.edu/iii/encore/record/C__Rb1977105__Salumnado+con+altas+capacidades__Orightresult__X7?lang=cat)
- Meneses, J. (2001). *El Cuestionario*. Recuperat de <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>
- Moya, A., i Miguel, A. (2018). Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. En *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. (p. 35-52).
- Pérez, L. (2013). Identificación de alumnos con Altas Capacidades. *FAISCA. Revista de altas capacidades*, 18, 79-101.

- Projecte Educatiu de Centre.* (2019). Escola Sant Felip Neri. Recuperat de https://www.santfelipneri.cat/v0/wp-content/uploads/2018/03/Projecte-Educatiu_SF_N.pdf
- Reyero, M., i Tourón, J. (2003). *Desarrollo del Talento: La Aceleración como Estrategia Educativa*. NetBiblio.
- Rodríguez Rodríguez, R. I., Rabassa, G., Salas, R., i Pardo, A. (2015). Protocol d'identificació i avaluació de l'alumnat d'altres capacitats intel·lectuals en centres escolars: El repte de donar resposta a les necessitats educatives d'aquest alumnat. *Informe de recerca*, 14, 1-110. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6449480&orden=0&info=link>
- Sanmartí, N. (2010). Avaluar per aprendre. *Departament d'Educació*, 36. Recuperat de http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Santarén, M. (2018). Quan el talent crida a les portes de l'escola. *El diari de l'educació*. Recuperat de <https://diarieducacio.cat/quan-el-talent-crida-a-les-portes-de-lescola/>
- Torrallbo, A. (2017). Alumnes amb altres capacitats: el doble repte de la detecció i l'abordatge a classe. *El diari de l'educació*. Recuperat de <http://diarieducacio.cat/alumnes-altres-capacitats-doble-repte-deteccio-labordatge-classe/>
- Tourón, J. (2018). No existen superdotados en la escuela. *INED21*.
- Tourón, J. (2019). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. doi: 10.6018/rie.396781
- Tourón, J., Fernandez, R., i Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación.pdf. *FAISCA. Revista de altas capacidades*, 9, 95-110.

9. Annexes

9.1. Annex 1: Sobre les pràctiques curriculars del Màster de Psicopedagogia

9.1.1. Annex 1.1. Entrevista a la Psicopedagoga

Entrevistador: Bon dia Toia, et volia proposar fer una entrevista de cares a veure com és el funcionament de l'escola Sant Felip Neri. Concretament, et volem preguntar sobre 3 aspectes: pel teu perfil professional, les intervencions que duus a terme i pel treball en xarxa, com el gestiones. Pel que fa al teu perfil professional, quina és la teva formació?

Psicopedagoga: Doncs bé, vaig començar fent Magisteri, però tenia clar que volia fer psicologia també. No sabia en quin ordre i en el meu cas, quan jo vaig estudiar, hi havia la possibilitat de fer Magisteri tres anys, un curs pont i dos (anys) de psicologia. No existia Psicopedagogia en aquell moment. Jo tenia clar que volia treballar en una escola ajudant des de la part més psicològica als alumnes perquè se sentin prou bé per aprendre. Llavors, vaig fer això. Quan vaig acabar, amb això no en tenia prou i vaig fer una assignatura de família i aquí se'm va quedar el "cuquet" i just quan vaig acabar va sortir un màster en assessorament psicopedagògic, el que ara seria psicopedagogia. Doncs vaig fer aquest màster i aquí vaig conèixer a una persona que era terapeuta familiar i justament és el que parlava de família i entenent que l'alumne és en funció de les persones que té al davant, en relació a, i es mostra diferent en la relació amb diferents mestres, diferents persones, diferents alumnes, etcètera. Vaig dir: "què necessito?". Una mirada sistèmica. Des de l'escola no puc mirar només a l'alumna respecte la feina sinó respecte al món. Doncs vaig fer una formació de teràpia familiar sistèmica a Sant Pau durant quatre anys i a part d'això doncs totes les formacions que han anat sortint, des de com avaluar tests a la hiperactivitat, tot el que ha anat sortint i que necessitem saber. I després, al cap d'uns deu o quinze anys d'haver fet aquest de teràpia familiar hi havia un màster de *Coaching Sistèmic* que penso que és el definitiu en aquest sentit tenint en compte que des de l'escola no treballem tan des del que ens falta sinó del que tenim i com acompanyem processos. I per tant, aquest, que vaig fer fa uns cinc o sis anys, van ser dos cursos i jo el recomanaria a tothom. O sigui, a part de l'assessorament psicopedagògic, des del *Coaching* com acompanyar processos i persones. Que és el que fem a l'escola, el procés de desenvolupament integral de l'alumna, els processos de les famílies com a família pares i mares, i als mestres com a acompanyar-los en el procés d'ensenyament i d'educació dels seus alumnes.

E: I aleshores, quin seria el teu rol en tot això?

P: Jo defineixo el meu rol a l'escola... Clar, teòricament jo vaig entrar com a psicòloga perquè no existia el psicopedagog i per tant, ja hi havia un psicòleg. En aquesta escola hi ha hagut dos psicòlegs, és una escola molt avançada des d'aquest punt de vista perquè la figura del psicòleg està institucionalitzada des dels anys 80 o 70. Jo el que faig és acompanyar, mestres sobretot. Penso que la meva funció és acompanyar els mestres en aquest procés. Ajudar-los a canviar la mirada respecte l'alumna. Quan ve un mestre aquí és perquè té una inquietud o un dubte. No sap com acompanyar. No sap què fer amb aquell alumne. I llavors, l'ajudo a través de preguntes, una mica seguint el procés de *coaching*, a poder-se preguntar i veure interrogants sobre com... que l'ajudin a canviar la mirada respecte l'alumne i trobar maneres diferents d'abordar el que ell necessita, el que aquell alumne necessita, o el grup necessita. Això pel que fa al que serien els mestres. Després, estarien les famílies, que aquí intentem mirar des de P3 fer un bon acolliment i donar-me a conèixer la meva figura per a que estableixin un bon vincle amb mi de manera que sempre que necessiten qualsevol consulta sigui una persona molt accessible. I per tant, en aquest sentit, sempre que hi ha una dificultat, ells compten amb mi. I jo el que faig és acompanyar les famílies en el seu procés. Com acompanyar el seu fill en les diferents situacions que es puguin trobar. I després hi ha els alumnes. Els alumnes per una banda, hi ha el tema de les valoracions psicopedagògiques. Però per una banda també comptem amb un equip molt potent de mestres de suport i educació especial que ens repartim les proves. És a dir, hi ha moltes proves des de comprensió lectora, des de les companyes de departament, i jo doncs si arribo a passar puc arribar a passar un WISC, però d'entrada no sóc de passar proves, també ho direm. Sí que ara en passo moltes, però que no seria... perquè elles ja fan una bona detecció i partint d'aquí jo sí que passo alguna cosa per a corroborar-ho, i a partir d'aquí si cal es fa una derivació. I si la família, no està molt pro per la labor, llavors és quan demanem nosaltres que l'EAP pugui intervenir i passar algun tipus de prova perquè sigui un *ente* superior que pugui dir: "No, nosotros no lo tenemos muy claro, pero ellos que son la ley sí". Això per una banda, i per l'altra, hi ha l'atenció més entre cometes psicològica psicopedagògica d'acompanyament d'alumnat que sobretot a secundària, bé a primària els mestres són els que en un moment donat poden veure si hi ha alguna dificultat, sobretot més relacional o emocional, de poder, bé, ells demanen tan directament o a la família o a l'alumnat de poder parlar amb mi, de "Oi, i si parles amb la Toia? Creus que et podries ajudar?" o "Jo crec que et podria ajudar". Llavors, puc fer intervencions puntuals a primària per a redreçar situacions o acompanyar situacions concretes. Si la cosa va més enllà, aleshores a partir d'aquí jo treballo la derivació dels nens o nenes. I a secundària sí que ja són ells que si ells necessiten, el mateix tutor o ells mateixos ja em coneixen "Toia puc parlar amb tu?". I aleshores doncs faig acompanyament puntuals. Lo mateix. Si veig que la situació traspasa el que seria un acompanyament puntual, aleshores el que faig és treballar la derivació amb un psicòleg o psicòloga externa.

E: Sobre la derivació, en què t'ajuda en la teva tasca saber com funciona organitzativament el centre?

P: És a dir, és el que parlàvem abans. Saber quines són les portes d'accés i treballar les relacions és bàsic. Si volem fer algun tipus de derivació o volem que tothom s'impliqui... perquè l'objectiu és que en la meva tasca... jo només sóc un petit peó. La feina gran la fan al claustre i per tant, si no piques bé la porta o no la piques correctament aquí, i com, i a on. O sigui, tota la possibilitat d'avanç es pot anar *al traste*. Per tant és molt important no saltar-te el protocol. Aquí, primer doncs no saltar-te els coordinadors abans de fer una proposta o no saltar-te direcció perquè sinó tot això se'n va a norris. Per tant, és bàsic saber quines són les portes que s'han de picar, com i quan s'han de picar per a poder fer la teva feina, amb garanties de poder arribar. Abans d'arribar a l'alumna tu a la família tens unes quantes portes i per tant és bàsic, és bàsic per a la nostra feina, si no, no vals a cap banda.

E: Quins models d'intervenció psicopedagògica seguïu al centre preferiblement? I per què?

P: Quins serien els models?

E: Per exemple, està el de *counselling*, està el model de programes, el model de serveis, model tecnològic.

P: Ho farem al revés, jo t'explicaré com ho faig i a partir d'aquí tu ja ho veus. Pel que tu m'estàs dient, jo diria que és una mica de tot. És a dir, per a una banda, menys el tecnològic, deu ser el que menys toquem. El *counselling*, *coaching*, acompanyament, per una banda, aquest penso que aquest seria un possible. *Coaching*, *mentoring*. Depèn de la situació i com es plantegi. El de programes, tenim algun programa instaurat. Però més que programa, clar, ja estan tan instaurats que igual ja diríem que no són.

E: Són com plans?

P: No. Ara estava pensant hi havia un programa d'habilitats bàsiques al Segura, d'habilitats socials, que són coses que van anar inserint, que per exemple a primer d'ESO es treballen molt. Que són programes que proposem nosaltres però que després ja queden inserts, que ja forma part de la tutoria. Hi ha tot un tema de treball d'educació emocional que l'hem d'anar revisant. Però no és tan com de la meva funció sinó ja com escola. El departament proposa però després s'instaura. Per la qual cosa jo no diria que... a més a més jo no faig intervenció. Vaig començar fent classes. Vaig entrar fa vint anys i em van dir, "vale, tienes el grupo de cuarto de ESO los malos malos, el año pasado se portaron tan mal que los hemos castigado y este año la mitad hace teatro y los malos hacen contigo deberes. No hubo ningún incidente más ahí però entonces dije, estos son los mismos con los que yo tenia que trabajar con ellos con lo cual bueno, pues todo no puedo hacerlo". Llavors, vaig fer la proposta de dir si és el

grup amb el que treballa jo no puc fer classes. I des d'aleshores, jo no faig classes. Faig més tota aquesta feina. I a part que només faig vint hores, pel que tampoc el meu horari no em donaria per a fer classes. I quan deies programes... clar, aleshores, jo estava pensant que tinc companyes que són psicopedagogues que dins de les seves tasques seria això.

E: Fer programes, elaborar programes per a implementar?

P: Elaborar programes per a implementar i etcètera. I en aquest sentit, jo diria que no.

E: No tant. Aquí potser és més com detectar alguns casos puntuals, veure amb els professors com podem ajudar a aquell alumnat en concret, aquell grup?

P: Sí, jo vaig sobre demanda. Bé, puc anar proposant coses.

E: Potser seria, per això que tu em deies abans, un model de consulta. Que és que un altre professional et diu "tinc aquesta problemàtica", més o menys en conjunt valoreu, i després tu dones eines perquè actuïn sobre la tercera persona i tu també pots donar suport per actuar sobre aquesta persona, no?

P: Sí, perquè clar, per exemple, a nivell de programes, jo vaig portar el que seria l'escolta, el que seria un programa de tutoria. Clar, està ja instaurat. Jo ja no.. ja fa anys. I com que som una escola súper activa que no paren d'entrar coses noves, clar. Ara per exemple, un noi que està fent psicopedagogia també, ha vingut a fer una intervenció d'un taller d'antiestrès davant els exàmens. Aquest està agradant molt. Ha sigut quelcom molt moment i ja està. I han dit, "Toia, per què no ho instaurem?". Què vol dir? Que costa entrar coses noves a secundària, perquè tothom només té una hora. A part, no hi ha "profes de guàrdia" ni substituïts. Aquí quan algú està malalt se substitueixen entre ells. Tenen la sensació que no es poden perdre cap classe. A part que participem a mil coses. Afegir més coses costa.

E: Passant al bloc de treball en xarxa, a quines agents acompanyes, amb quins serveis et coordines amb la teva tasca psicopedagògica, tan de dins com de fora del centre?

P: A dins amb la CAD, els mestres de suport, i amb tots els tutors, i direcció. Diria que em coordino amb tothom. Tinc hores amb tots. Amb els coordinadors d'una banda si ells demanen, amb direcció, que tenim una hora quinzenal també establerta. I després també amb tots els tutors i tutores. Aleshores, a principi de curs jo els hi demano totes les hores complementàries i en funció del curs que toca tenim setmanal o quinzenal, i els que no tenen cap dificultat en aquest cas doncs és a demanda. I amb cada tutor ja establím a principi de curs amb quina periodicitat ens veurem. Si serà a demanda que ells tinguin, si serà quinzenal, si serà mensual, etcètera. Aleshores, això seria amb els de dintre. Amb els de fora, la part de l'EAP que ve un cop al mes, tenim al CSMIJ, tenim a l'EIPI. Amb el CSMIJ cada vegada tenim

menys casos perquè com que no són molt greus no ens arriben o no els accepten. I aleshores, amb l'EIPI tenim molta relació i per tant, tenim un cop al trimestre. I després tenim la coordinació amb, ara tenim un alumne, una escola externa, d'educació especial, i per tant tenim un cop al trimestre una coordinació i després hi ha tots els psicòlegs, psicopedagogs, logopedes, etcètera. Inicialment, jo faig el contacte, però després tot això ja es va derivant als tutors, a no ser que siguin casos que psicològicament tinguin molt pes i per tant, segueixo fent jo la coordinació. Però tenint en compte que un vint per cent de l'alumnat deu estar atès en les meves mans en aquesta escola, clar jo abans ho portava tot jo i ara ha arribat un punt, que ja només amb coordinacions no tindria l'horari per això. Una, no m'arribaria l'horari i després perquè clar, hi ha coses que són molt acotades al que seria el dia a dia a l'aula. Pel que també té més sentit parlar amb la tutoria per a saber quins seran els específics. Moltes les fem aquí (al despatx) asseguts els tres amb el tutor i el psicòleg o la psicòloga. I d'altres són via telefònica.

E: Quin rol desenvoluparies tu dins d'aquesta perspectiva col·laborativa?

P: Coordinadora, bàsicament seria això

E: Com ho fas per desenvolupar relacions horitzontals entre l'equip docent, i quin impacte creus que té això sobre el vincle amb les persones?

P: Penso que és una actitud; depèn de com et posicionis a l'hora de fer les reunions. Una cosa que ajuda és demanar ajuda. Si se'm veu com la fantàstica que tot ho domina quan venen a preguntar, el rol és asimètric. Quan hi ha una reunió de departament intento demanar ajuda, perquè ells busquen invertir-te com la persona qui té la raó, però és una qüestió de tothom. Jo em puc equivocar i haig de recolzar-me en els suggeriments de tothom entenent que la persona que acaba fent el traspàs finalment sóc jo. Tothom és important, i hem de decidir entre tothom. Quan als claustres opino, aquestes opinions queden en l'aire, si algú vol agafar la idea perfecte, però sinó no passa res (són suggeriments). Quan als claustres de secundària s'exposen les necessitats, a vegades les companyes em miren buscant que digui quelcom, però jo no puc opinar sobre tot. Haig de prioritzar com es destinen els recursos d'atenció a les necessitats. Jo lluito per alumnes determinats, perquè d'altres ja estan prou ben atesos. No puc fer-ho amb tothom perquè seria ferregós, i carregaria a les persones. La meva missió és poder fer el canvi de mirada cap a una que ens serveixi per avançar, per desbloquejar situacions. El com ajudar l'alumnat passa pel canvi de creences. Jo sempre començo reconeixent a l'altre, escoltant els punts forts que comenten, i reforçant allò positiu per tal que la gent no se senti jutjada en el que fa, tot empoderant la gent per que puguin fer tranquil·lament la seva feina (si venen aquí, és perquè hi ha moments de crisi). Les meves

eines no serveixen de res; han de trobar les seves pròpies eines. Abans ofería les meves eines, i ara entenc que no és així, les propostes han de sortir d'ells

E: Dones eines entenent que la persona és el focus de intervenció, o per a que la persona s'adapti al context..?

P: Jo abans donava les eines a mode de recepta a seguir, però costava molt que arribessin a bon port. Però cal seure i parlar sobre què és el que necessiten. El que puc oferir són pistes sobre els punts forts que tenen per a que pensin en com aprofitar-los. Una feina important de la nostra tasca és redefinir les històries en positiu, per tal que això serveixi per seguir avançant. A vegades, els conflictes amb l'alumnat són obviades des d'un punt de vista global, i només ens centrem sobre el que molesta. Ens hem de preguntar com podem acompanyar els diferents processos.

E: Quines són les necessitats que avalueu per abordar-les?

P: Per aprendre, el nen s'ha de sentir segur. Si hom se senti insegur per l'entorn, el mestre o el que sigui, no aprendrà. Una prioritat des del departament és el benestar emocional. En aquesta escola, tothom és sensible en aquest sentit. Hi ha coses a les que podem accedir i treballar, però hi ha d'altres que no. Al principi cal treballar el vincle des de la tutoria, treballant tota la banda emocional. Després, si hi ha necessitats a nivell d'aprenentatge, tenim proves internes pel final del parvulari que permeten avaluar les dificultats: si són greus podem fer derivacions i parlar amb les famílies, o esperar per veure com s'evoluciona a primer, segon i tercer. Darrerament també vigilem molt el tema de la discalcúlia. Per la part emocional, intentem treballar-ho amb la família sempre, fent amb ella també molt treball sobre prevenció per a que no s'instal·lin mals hàbits i/o detectar situacions.

E: Quin tipus de mesures teniu al centre?

P: No tenim aula d'acollida com anys enrere perquè no arribem a un mínim de participants. Tenim hores de suport i 10 hores de vetlladora per a tres persones (una a primària i dues a infantil).

E: Quin tipus de mesures adopteu per adaptar-vos al grup poblacional que arriba a l'escola?

P: La població ha canviat molt en 20 anys. Abans eren autòctons 100%. Ara, a Ciutat Vella, hi ha una gran concentració de persones immigrades (al voltant del 80%). A les escoles públiques de la zona s'hi reflexa aquesta proporció, i a les altres privades de la zona també. Aquí no tants, perquè és l'única laica de les 3. Els que venen no venen perquè volen, sinó perquè des del consorci a vegades recomanen aquesta escola (si necessiten per exemple, que el nen se senti acollit), moltes vegades des de l'EAP. Qui ve en aquestes condicions ja

venen súper adaptats en el sentit de que ja estan estudiant català i amb intenció d'integrar-se al 100%.

Ens van treure els traductors que teníem, però ens busquem la vida. Ara la població més diversa que tenim és la gent europea que venen per diferents motius. Tenim anglesos, russos, polonesos... Els agrada aquesta escola perquè és petita i familiar. Amb aquesta gent parlem anglès, i són precisament les persones que menys s'adapten pel fet de que ens podem comunicar en anglès. Però els expliquem que pel bé dels seus fills o de les seves filles, haurien d'intentar parlar català. Fem les tutories i les entrevistes que calguin, i busquem els recursos i la informació on calgui. També quan han arribat coreans, hem buscat persones que ens puguin introduir en aquesta cultura.

E: Respecte a l'espai de la intervenció, habitualment, fas intervenció aquí al despatx, a l'aula, hi ha tasques que fas en una banda o en una altra...?

P: Ara que ho dius, crec que abans no he comentat que una de les funcions justament és fer intervencions amb grups, és a dir, abans he dit famílies, mestres i alumnes, però també faig intervencions amb grups. Què vol dir grups? Quan hi ha dinàmiques de grups concretes, és veritat que abans hi entrava molt, ja que era una cosa nova; penso que cada vegada, pel perfil de gent que va entrant (gent que ve del món de l'esplai), es veuen més capaços de fer dinàmiques, per tant, penso que una funció nostra també important és la de modelatge.

Jo al principi intervenia molt a les dinàmiques de grup quan hi havia algun grup amb una dinàmica conflictiva. Jo muntava programes específics per a cada grup, es a dir: d'acord, aquest grup, doncs, que farem? Com ho treballarem? Primer, detecció de la demanda, com els hi retornem la demanda, com ho fem per treballar a partir del que surt a la demanda... Jo programava "X" sessions per treballar amb aquell grup aquell conflicte o aquella situació concreta. Ara ho puc fer puntualment, però abans ho feia més, però perquè ara el que faig és ajudar als tutors en un moment donat a dir: Toia tenim aquest conflicte, que puc fer per treballar-ho? Anem a pensar-ho. Que poden fer primer, etc. Ajudar a pensar quin tipus d'intervenció es pot fer.

E: Potser abans es preparava en el despatx i es feia la intervenció a l'aula, però ara quasi tot es fa en el despatx, oi?

P: Si es pot, en el despatx, perquè siguin els propis tutors qui ho facin. A no ser que facin la demanda explícita de dir "Toia jo crec que aquesta l'hauries de fer tu", perfecte, pensem quin pot ser el millor recurs. Per tant, puc fer intervencions en grups, a nivell fora del despatx el que faig són les reunions d'adaptació.

Aquesta és una de les altres funcions que faig: l'adaptació de P3. A principis de juny, fem l'entrevista, i a finals del mateix mes fem una reunió amb tots els pares de P3 de l'any següent per parlar sobre l'adaptació, com ara del què vol dir l'adaptació, que no deixa de ser una separació i per tant un dol; com treballarem això... És a dir, preparar per argumentar d'alguna manera la nostra intervenció a P3. Els primers 15 dies els pares de P3 només venen pel matí i després venen dos dies per jugar una estoneta per conèixer el tutor o la tutora, per conèixer l'espai, per familiaritzar-se. Aleshores, al juliol fem una reunió amb totes les famílies. Aquestes venen una estoneta a jugar abans de l'estiu, per a que puguin d'alguna manera copsar l'espai, conèixer el tutor. Se'n porten una joguina per a fer d'element transitori de vincle. Després, abans de començar el curs, al setembre, les famílies venen una estoneta a jugar, per dir "mira, que te'n recordes de la mestra? Doncs el dilluns ens veurem una estoneta!". Això ho fan durant dues setmanes, de manera que es van adaptant tots. Al principi els pares poden pujar a l'aula, deixar-los, acompanyar-los, durant aquella mitja horeta que els anem acomiadant. Aquí sí que jo intervenc en totes aquestes entrevistes i estic a l'aula de P3. És a dir, durant 15 dies jo als matins, a les 9 estic a la plaça, la gent m'explica, jo els hi pregunto: "como ha dormido?" "¿cómo ha comido?" "¿Sale muy cansado?". El tema dels sons és un dels tants símptomes a P3 d'adaptació. Llavors també els acompanyo a dintre, entro a la classe amb ells, i els vaig acomiadant, sobre tots als que ho necessiten, i llavors faig una teràpia d'acompanyament a fora. Jo els convido a marxar, el nen es queda amb la mestra "ara despedim a la mare, despedim al pare", els acompanyo a fora, parlo amb ells, faig tot aquest acompanyament. Per tant, també estic per la classe de P3 i en el passadís i després a secundària doncs estic on puc. Allà sí que veig molts alumnes. Aleshores si parlem de lloc, doncs a la biblioteca, ... allà on puc.

E: A secundària sí que és més amb l'alumne en concret o en grup oi?

P: Sí, bé, amb els professors i després allà veig molts adolescents, sí. O perquè els tutors ho demanen, o la família ho demana o ells mateixos ho demanen. I es això, ajuda a una altra mirada, faig preguntes per dir: anem a buscar que passa. Els parlo de les intel·ligències múltiples, a veure com es veuen, els parlo també dels tres cervells... faig que es vegin més empoderats. Be, depèn del cas.

E: Més o menys en proporció, quant de temps dediques a l'atenció de l'alumnat, a famílies, a l'equip docent, equip directiu?

P: Jo diria 50% segur docents, 25 – 30% famílies, 10% alumnes i 5% direcció. Per dir alguna cosa.

E: S'ha donat algun cop que els professionals del centre hagin dut a terme tasques pròpies de les teves funcions de psicopedagog/psicopedagoga?

P: Mestres no. Però la Merche per exemple, és la mestra de suport a secundària però també és psicopedagoga. Dintre del que entendríem ara com a figura del psicopedagog en un centre, s'ha de dir que jo soc la psicòloga del centre. Jo vinc de la història de la psicologia. Jo soc la psicòloga. És igual que amb les de l'EAP. Abans a l'EAP hi havia psicòlogues, no existia el psicopedagog. Clar, a la realitat el meu títol ara és el de orientadora, psicopedagoga (amb tot el que he fet també soc psicopedagoga -jo oriento, acompanyo, valoro, passo tests, etc.-) Per tant, hi ha coses que només puc fer jo, entre cometes, que és passar tests. És a dir, l'únic que podria fer exclusivament que els altres no poden fer és passar segons quins tests. Altres tests els passen la Merche, com a psicopedagoga; la coordinadora de primària també és psicopedagoga... Clar, la gent aquí té molta formació i també fan molta formació. Algunes formacions només les faig jo. La Merche, per exemple, sí que fa moltes coses a secundària. El seu rol podria ser el rol de psicopedagog a secundària: les tasques que està fent ella de suport vindrien a ser el que fa un psicopedagog a secundària. El que passa és que ella fa una de les tasques que seria intervenció a l'aula, tot el que seria intervenció amb mestres o famílies les faria jo.

Una altra cosa que està fent la Merche que també faig jo i ens anem tornant segons la situació, seria fer de mediadores. Ella ha fet formació en mediació i jo també vaig fer la meua formació en el seu moment, i per tant, quan sorgeixen conflictes, si ella està allà i els té més a prop els fa ella i depèn de quines situacions igual es faig jo. Per això aquest també és un rol que ella pot fer. I per tant, potser la única persona amb qui ens podríem solapar, entre cometes, perquè jo penso que ens complementem (jo ho visc així i penso que ella també) és amb la Merche. A parvulari, aquestes proves que em dit que es passen de prevenció, les passa personalment la coordinadora, que és psicopedagoga.

E: Última pregunta, quan podries dir que t'enfrontes a un dilema ètic a dins del centre i com el solucionas, com l'encares?

P: La sort que tenim és que d'entrada, tots depenem de direcció. Quan la gent s'estressa, s'atabala... Jo si tinc un problema vaig a direcció i allà els hi comento. Perquè en última instància qui ha de respondre al que sigui és direcció. Per tant, jo ho exposo tal qual: mira, m'he trobat en aquesta situació i ara no sé que fer. Però la veritat és que per sort, penso que pocs dilemes ètics m'he trobat en aquest sentit. Possiblement per els valors de l'escola i el que es planteja. Anem tots bastant a una, estem tots bastant alineats en aquest sentit. Si s'ha hagut de prendre una decisió, ens hem alineat. Segur que hi ha dilemes, però ho solucionem.

E: Doncs ja estaria de tot! Si tens alguna coseta més a dir?

P: Bueno, una altra de les funcions seria el tema de la orientació a secundària de 4rt d'ESO. Que com diu el departament, ara és fa des de P3 i no des de 3r o 4rt d'ESO. I jo penso que

és una de les coses que a l'escola també hi donem molta importància. Sobre tot amb aquell alumnat que d'alguna manera dius: aquest nen acadèmicament igual no brillarà mai o tindrà sempre moltíssimes dificultats, però que serà molt treballador, serà una persona honesta. A partir d'aquests valors, nosaltres fem el que sigui per adaptar el que calgui per a que puguin acabar la ESO. A partir d'aquí, per sort hi ha molts cicles, i pel camí sí que anar-lo orientant en tot el tema esportiu (per exemple) i anar potenciant això i anar-lo positivitzant molt en aquestes coses, com per dir: focalitzant-lo aquí que és una cosa en la que ell se'n ensurt. També fem molt treball amb les famílies, en poder alimentar els extraescolars, que siguin coses que potenciïn els seus punts forts i que puguin donar tot aquest sustento, a part dels reforços, alguna cosa en la que tinguin èxit per que això serà el que després ens ajudarà a encarrilar-lo quan sigui més gran.

E: Molt bé! Moltes gràcies Toia!

9.1.2. Annex 1.2. Diari de Pràctiques. Síntesi de les tasques i treballs realitzats

Les actuacions dutes a terme al llarg de les pràctiques han sigut moltes i variades. D'acord amb el document per a l'organització i la gestió dels centres sobre el personal docent, expedit pel Departament d'Educació l'any 2019, l'actuació professional dels orientadors dels centres es reparteix en: atenció directa amb l'alumnat, atenció a l'equip docent i atenció a l'equip directiu. En el meu cas, les actuacions no han sigut en tots tres àmbits i tampoc en les proporcions que especifica el document (la meitat de les tasques d'atenció directa amb alumnes i l'altre d'atenció a la comunitat educativa).

En el meu cas, les pràctiques van constar d'una primera fase d'observació. En aquesta fase, realitzada el mes de desembre, vaig poder observar les aules de 3r d'Educació Primària, 1r d'Educació Secundària i 2n d'Educació Secundària. Durant aquest termini la psicopedagoga del centre em va demanar que apuntés tot allò que em cridés l'atenció dels alumnes. En finalitzar aquesta fase d'observació, vaig fer un retorn dels principals alumnes m'havien "cridat l'atenció" mitjançant una tutoria amb la psicopedagoga. En aquest punt m'agradaria remarcar la importància de les tutories fetes i programades com a punt clau per al seguiment i el retorn del funcionament de les pràctiques. És en aquesta mateixa tutoria en la que es pacta amb la psicopedagoga l'horari d'actuació de la nova fase de pràctiques. Un horari en que el 100% de les actuacions previstes son directament amb l'alumnat de les aules que havia observat durant el període d'observació.

A aquestes, però, se li suma l'aula de **5è d'Educació Primària**, una classe que fins aleshores no havia observat. És per aquest motiu que, abans de participar a l'aula, vaig haver de fer una petita fase d'observació. Durant la observació, que no va ser participant, anava apuntant al diari de camp aquells aspectes que em cridaven l'atenció de determinats alumnes de l'aula. Alguns dels alumnes que més m'havien cridat l'atenció van coincidir amb els alumnes que el tutor més tard em va encomanar fer reforç. De fet, un cop feta la observació, amb el tutor vam pactar les actuacions que duria a terme: atendre un **grup de reforç** fora de l'aula **en les matèries de llengua i matemàtiques**. El grup reduït de reforç estava conformat per 5 alumnes, alguns d'ells estaven diagnosticats (en dos casos de dislèxia) i d'altres presentaven dificultats per seguir les tasques plantejades per mestre, i la meua tasca, els següents dies, va consistir en treure aquests alumnes de l'aula i treballar exercicis i deures posats a classe, repassar i corregir activitats ja entregades, preparar dictats i fins i tot fer-los els dictats separatament dels companys. En altres ocasions, en que el treball de reforç amb el grup reduït no era necessari, em quedava a l'aula intentant ajudar en tot el que pogués. Aquesta funció, però, va resultar més difícil de mantenir en el moment que van arribar dues alumnes de pràctiques del grau d'educació Primària. Una d'elles seguia el grup de 5è del matí fins la

tarda i cada dia. L'altre, que seguia la mestre de suport, coincidia a l'aula de 5è sovint perquè el nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials en aquesta classe és força elevat. D'aquesta manera, en alguna ocasió vam trobar-nos fins a 4 adults dins l'aula, 4 "docents" i tal i com estava organitzada la classe, tampoc podíem fer gaire cosa, i ens limitàvem a seguir la sessió i cridar l'atenció d'algun alumne si n'era el cas.

Seguint amb Primària, tot i que amb una actuació una mica diferent de la realitzada a 5è, em va tocar donar **suport dins l'aula de 3r d'EP**. D'aquesta aula sí que n'havia fet observació, ja tenia cert vincle amb la professora i també amb l'alumnat. Amb la tutora, vam decidir que el meu paper i rol a partir d'aquell moment seria el de donar suport a aquells alumnes que els costés més seguir el ritme de la classe. Els diferents ritmes d'aprenentatge s'evidenciaven més a l'assignatura de matemàtiques, assignatura en la que sovint em col·locava al costat d'una taula al final de l'aula en que la tutora feia asseure als alumnes que presentaven dificultats en l'adquisició dels procediments matemàtics. Amb l'ajuda de diferent material manipulatiu, i seguint les indicacions i explicacions de la tutora, jo ajudava a aquells alumnes en concret. A les assignatures de ciències o de castellà, habitualment atenia a tots aquells alumnes que tinguessin dubtes sobre alguna cosa relativa al temari.

Dins de l'horari establert també s'hi especifiquen actuacions a Secundària. La primera d'aquestes consisteix en fer una **organització i revisió de l'agenda** d'alguns alumnes. Tot i que en un principi estava previst realitzar aquesta tasca amb només 2 alumnes, al final de la fase d'actuació feia revisió d'agenda a 5 alumnes. Amb tots aquests alumnes, que eren de 1r i de 2n de Secundària, revisàvem, amb l'ajuda d'una agenda d'un company d'aula, tots els deures, exàmens i treballs que estaven previstos per a la setmana. Amb els alumnes comprovàvem que ho tenien tot apuntat i llavors intentàvem organitzar, contemplant i tenint en compte les activitats extraescolars de cadascun d'ells, quan havien de realitzar cada feina per tal de poder entregar-ho tot a temps i estar suficientment preparats pels exàmens. Aquesta tasca la feia de forma individual amb cada un dels alumnes. En aquest sentit, n'hi havia d'alguns que tenien més predisposició per col·laborar i d'altres que no tant. Però en tots els casos, el temps d'organització fora de l'aula els servia per obrir-se, parlar de com els havia anat la setmana i explicar successos o anècdotes pròpies, converses que feien més distesa i amena la tasca i que, a més, els servia per desconnectar durant uns minuts de les classes.

Dins de les actuacions a Secundària s'hi troba l'actuació de **reforç de català a una noia de 2n nouvinguda** de l'Argentina. El suport pactat amb la professora de català consistia en retirar a l'alumne de la classe de català i, de forma individual, realitzar uns dossiers d'aprenentatge de la llengua. En aquestes estones de reforç l'alumne habitualment es mostrava molt implicada i predisposada i, a més a més d'aprendre vocabulari i fer els dossiers, aprofitàvem

per parlar de les tradicions, cultura, gastronomia i festes d'Argentina en contrast amb les de Catalunya.

Finalment, l'última actuació pactada amb la psicopedagoga va ser el **reforç de matemàtiques a un grup reduït de 2n d'ESO**. L'aula de reforç, composta per 4 alumnes (tot i que habitualment n'érem menys) ja estava formada abans que entrés jo com a alumne de pràctiques. De fet, l'encarregada de fer aquestes classes era la Merche, psicopedagoga i professora de suport de Secundària. Tots 4 alumnes d'aquesta aula de reforç tenien un currículum adaptat i, a més a més, cadascun d'ells se situava en un temari diferent, cosa que complicava la tasca docent. En aquesta hora de reforç, jo m'encarregava d'explicar el contingut de matemàtiques a cadascun d'ells i comprovava que fessin bé els exercicis. En algunes ocasions, la Merche m'ajudava amb la tasca amb el grup separat, i d'altres, quan m'ho indicava, els alumnes en qüestió es quedaven dins l'aula ordinària i els fèiem suport allà.

9.2. Annex 2: Entrevista a la psicopedagoga del centre Sant Felip Neri

Previ consentiment per a la gravació de l'entrevista.

Entrevistadora: Molt bé, comencem. Com ja saps, el TFM el faig sobre les altes capacitats, ara et faré un seguit de preguntes. Com a psicopedagoga del centre, tens algun tipus de formació específica sobre les altes capacitats?

Psicopedagoga: Formació específica reglada des del punt de vista d'un màster?

E: Sí

P: No, des de que se'n va començar a parlar, per dir-ho d'alguna manera, he assistit a tot el que seria recerca oficial de psicòlegs, xerrades a la secció d'educació. Diguem que m'he anat apuntant a tot, per saber una mica la formació que es feia des del corrent català, saber què s'estava fent i m'he anat posant en contacte amb persones que es dediquen a això, des de la universitat com a Rosa Vela, fins a en Leopoldo Carreras que té un gabinet privat. I he estat en contacte amb ells, però formació específica no.

E: Més a nivell personal oi? T'han hagut de moure tu.

P: Sí, per que de fet fins a fa quatre dies diguéssim que a nivell escrit hi havia poca cosa. Quan jo em vaig formar no existia aquest concepte. Bé, existia, però no hi havia cap tipus de formació específica.

E: Saps si alguna vegada hi ha hagut algun alumne diagnosticat d'altres capacitats al centre?

P: Sí, ahir em vaig trobar justament a una família que el seu fill va ser així com el cas més evident. Ja a P3 calculava la distància de la terra a la lluna, es plantejava coses... ja hi havia una sospita evidentment, i a 3r de primària és va fer més evident, i aquí ja va ser quan nosaltres vam dir: mireu, quasi que millor que, a part de fer un acompanyament més psicològic per aquest tema de la disincronia, però vam preservar tot el tema social. Aquest és el primer cas així que vam tenir. Doncs em vaig trobar els seus pares i em van dir que havia acabat medicina i que estava al Camerun. Estem parlant d'algú que té vint-i-pico i clar, fa molts anys. Això és per dir-te que, aquest primer alumne, que era claríssim i que de totes maneres no estava diagnosticat com a tal, o sigui, era evident que era un altes capacitats, però des de la nostra perspectiva era un: com acompanyem a l'alumne per a que se senti bé a la classe i pugui anar aprenent.

E: Ja que estem parlant d'això, consideres important o necessària la comprovació amb un diagnòstic de que hi hagi altes capacitats, mitjançant algun tipus de prova o no, pel contrari?

P: Mira, fins ara com el tipus d'escola que som fem un acompanyament molt personalitzat des del punt de vista de la necessitat de cada alumne, tant si ho és com si no ho és, per entendre'ns, el que fem és atendre aquella necessitat que l'alumne pugui tenir. A nivell curricular clar, també, com el tipus d'aprenentatge dona, no en totes la àrees evidentment, però si que hi ha molts espais en que cadascú pot anar al seu ritme i desenvolupar-se, entenem que en aquest moment hi ha molt espais on ells poden anar més enllà: els racons, tot el tema dels espais. Abans hi havia més treball individual. Això què vol dir? Doncs que quan tothom acabava les tasques hi havia tot un material amb el que els alumnes podien anar més enllà o fer reforç. Tothom una mica es podia servir d'allò que necessitava. Per tant, diguéssim que no hem forçat mai a la detecció per això que dèiem. A més a més hem tingut alumnes que tampoc han volgut mai. Nosaltres moltes vegades ho hem insinuat, però les famílies no han volgut tampoc: "No no no, si nosaltres en aquest sentit tampoc voldríem". Ara és quan jo començo a sentir aquesta necessitat perquè des del departament sí que s'està fent. S'han de valorar les necessitats educatives especials i aquí sí que jo ara el meu missatge últim a tothom és: nois, noies, senyors i senyores, si fins ara dèiem: segur que ho és, o no ho és, però igualment hem d'acompanyar-lo, ara a més a més, hem de fer un PI, haurem de fer una sèrie de mesures que des del departament se'ns demana en aquest cas per escrit. A nivell metodològic... jo que se, un nen de 5è, (que tu l'has vist) perquè clar, les tutores particulars que fa... lo bo és que clar, té un acompanyament i una comprensió per part dels tutors... per tant és això, a part del diagnòstic e TDAH associat, també és un noi que se'n va per dalt, com que li costa tant estar atent, és difícil demanar-li que faci més feines o d'altres, però n'hem tingut d'altres que sí que hem pogut fer enriquiments... és a això. En funció de la família i de les possibilitats, anar oferint tot allò que pensem que el podria ajudar a estar millor amb ell mateix, dintre de l'aula i amb els seus companys.

E: Tu com a psicopedagoga o com a membre de la CAD, us arriba alguna demanda d'algun professor de sospita de que algun alumne pugui tenir altes capacitats? I aquest procés com es fa?

P: Així com amb el tema dels alumnes amb necessitats educatives especials, fins ara considerats que tenien que veure amb dificultats d'aprenentatge, ràpidament i des de parvulari hi ha una demanda explícita de dir: "Ostres, hem de fer alguna cosa, com ho fem, quin suport li oferim" Tenim la necessitat imperiosa de poder fer alguna cosa per aquestes criatures. En aquest cas, davant de la sospita d'altres capacitats, fins ara era un tema que ningú... com ho diria... podem dir que no hi ha una demanda com ara: "Ostres, hem de valorar-ho perquè sinó..." La tendència és dir: "Mira, aquest nen se'n va per dalt". Suposo que té a veure, per una banda, que estem tan ocupats amb els que tenen necessitats a nivell de dificultat que no queda ni sobra energia per poder dedicar-la als altres. Almenys jo cada vegada que ho he

insinuat em diuen: “Toia, no ens estaràs dient que a sobre hem de fer això?” Per això penso que encara hi ha un punt de resistència, per què com que tampoc sabem què és el que ens demana de més (saps, com als PIs, per sota, que van costar molt). Però clar, a l’hora de posar-nos a escriure i fer alguna cosa en aquesta línia, a la gent li fa por i respecte, perquè son coses desconegudes i penses que hauràs de fer molt més que al final ja ho estàs fent. I penso que respecte les altes capacitats encara hi ha aquesta reticència: “De què ens servirà? Si nosaltres ja estem contemplant tots aquests instruments i recursos per ajudar-los, per una banda, és a dir, l’enriquiment o el que sigui, i per l’altra banda, hi ha un tema que jo he abordat només un cop amb un alumne, que és el tema de passar-lo de curs, que és una pràctica bastant utilitzada, però nosaltres no ens ho hem plantejat mai, ens al contrari, pensem que l’important és la socialització, entre altres coses perquè els alumnes que ens hem trobat amb possible o directament d’altes capacitats son alumnes que precisament a la socialització li donaven molta importància, estaven molt bé amb el grup i volien estar amb el seu grup. Pensem que els estaríem perjudicant amb l’acció de traspasar-los. Si a nosaltres ens està demanant un aprenentatge per a dalt, l’adaptem per dalt i que així pugui continuar amb el seu grup d’iguals. Jo només hi ha un alumne, a qui ara li estan fent una valoració. És un alumne que està a tercer, que precisament ara presentava nivells d’angoixa, a qui ja vam fer una derivació en el seu moment. Ja des de parvulari que es va dient, i els pares es resistien i al final, el nivell d’angoixa del nen a tercer és tan gran que vam dir: “i si fem aquesta valoració?” Perquè aquesta discronia... bé, la hipòtesi és que és altes capacitats, perquè hi ha una discronia tan bèstia que fa que el nen estigui patint molt, per tant, hem de poder donar sortida a tot això. O com a mínim esbrinar si es tracta d’altes capacitats, que potser no ho és, però a veure on esta el kit de la qüestió per atendre’l de la millor manera. Per a part d’aquest cas, d’aquest nen que jo veia que no hi havia gaire contacte amb la resta de companys, i aquest precisament sí que l’hagués passat de curs, pel tema socialització justament, però no hi ha cultura de centre en fer això. Sí que penso que estem arribant, igual que hem arribat a tot arreu, però de moment no forma part de la cultura de centre, tot i que ara estem en un moment de transició, perquè ja tenim uns quants casos diagnosticats (que han vingut amb el diagnòstic, com per exemple el nen amb qui has estat de 5è) i d’altres que tenim la sospita ferma de que estan aquí i que ara que ja ens hem entrenat per fer tots els PIs per baix, ja més o menys ho tenim per la mà, ara sembla que aquest és el proper pas.

E: Quan dius que venen amb el diagnòstic, és a dir, aquests alumnes que has dit que estan diagnosticats, s’han fet la prova en un lloc extern entenc?

P: Sí, per exemple, l’alumne aquest de 5è va venir ja amb el diagnòstic. Quan aquest alumne tenia 2 anys la seva mare ja deia que aquest nen es manifestava d’una manera que portava cap aquí. De fet, ja li van passar alguna prova, quan va arribar a 3r de primària l’alumne ja

tenia un diagnòstic doble d'altres capacitats, que en aquest cas li va passar el CSMIJ i l'equip d'atenció, la psicòloga privada a la que la mare el va portar quan tenia 2 anys, no et sabia dir ben bé de qui es tracta. Perquè aquesta és l'altre no? Qui diagnòstica.

E: A nivell més escrit i de protocol, el centre disposa d'algun protocol en relació a l'atenció a la diversitat i saps si s'hi contempen les altes capacitats. Si s'ha fet alguna cosa escrita de protocol al centre en relació a les altes capacitats?

P: No, no hi ha res encara. O sigui, a veure, si ho incloem dintre de l'atenció a la diversitat sí, per entendre'ns. És a dir, el procediment habitual per poder abordar aquest tema, doncs seria això: a partir de la demanda d'una mestra, de la demanda de la família, o de qui sigui, es fa la valoració i a partir d'aquí es fa la recomanació del que sigui. De suport si només és una situació d'aprenentatge que es pot abordar des de l'escola. Però clar, específicament és això, serveix per a tots els casos. Però específicament per a altres capacitats no, igual que no hi ha específicament per a trastorns de l'aprenentatge de la llengua, d'Asperger... és a dir, que no tenim protocols específics per cadascuna de les necessitats educatives especials, per tant no, no tenim cap específic sobre les altes capacitats, però que si en vols fer un...

E: és una possibilitat.

P: Tenim llibres del departament, tenim mil indicacions, però bé, així com un "resumito", per que la teoria ja la sabem però esta molt bé com recordar-ho. Clar, tothom qui menys qui més... l'altra cosa és aplicar-ho.

E: Abans que parlaves de les famílies, com és la coordinació amb les famílies, feu reunions prèvies, durant, després per mirar una mica com atendre els alumnes amb altes capacitats?

P: Sí, igual que amb la resta que tenen qualsevol tipus de dificultat o necessitat d'aprenentatge. Tant com si la família ho detecta com el mestre o qui sigui que detecti aquesta situació, primer es fa una reunió amb la CAD i la tutora en aquest cas, ja que sap totes les dades, després fem una reunió amb la família, d'alguna manera per explicar el que hem observat des del context escolar, veure si es molt diferent de l'àmbit familiar, ja que manifesten coses a l'escola que pot ser que a l'àmbit de casa, privat, no es manifestin. Si és al revés, doncs escoltem a la família i després fem una reunió amb la CAD per veure que és el que observem nosaltres. A partir d'aquí, fem una proposta de pla d'intervenció, tot pensant que podem fer, des de l'escola, que és el que entre tots pensem que podem fer, quin pla d'intervenció, no? Que d'alguna manera ens implica a tots, no només a l'escola, sinó també a la família. Una mica dir: si fem deures, quin tipus de deures posarem? Si no fem deures, com podem fer enriquiment des de casa? No sé, jo ara recordo un cas que ens va arribar a 1r de primària amb el diagnòstic fet i era un nen molt inquiet. La dificultat que tenim és que a 1r i 2r

son tant poc autònoms que tu no els hi pots dir: fes una cosa a part. Per què necessiten a algú, perquè, malgrat les altes capacitats, a nivell de gestió, i més si aquell nen era molt inquiet... L'única intervenció que vam poder fer va ser a 6è, que va ser que a l'hora de fer la lectura, doncs jo que sé, si ells s'estaven llegint un llibre del Vaixell de Vapor, doncs ell es llegia Harry Potter. Però a part d'això, fins a 2n es van fent coses, però possiblement no tant extraordinàries. En canvi aquest mateix nen, quan va arribar a 3r, doncs gràcies a una psicopedagoga com tu, que estava de suport en un grup classe amb moltes necessitats i el que es va treballar és un enriquiment. A l'hora de ciències, si ells feien el sistema solar ell feia, i després ell va poder fer un *power point*, el va poder presentar als companys i a altres cursos i bé, d'alguna manera, s'intenta anar més enllà. Abans, això que dèiem no? Era una mica més complicat. Ara en aquests moments, i degut al tema dels espais, sento que queden molt més atesos aquests nens, en el sentit de poder anar molt més enllà respecte les seves necessitats. Malgrat el tipus d'ensenyament i el tipus de classe que fem nosaltres, que son participatives, d'alguna manera aquests alumnes sempre tenen cabuda, no es poden avorrir, vull dir, que s'avorreixen poc. D'alguna manera, ells també son protagonistes no? Se'ls hi dona aquest protagonisme, és a dir, que no se'ls reprimeix, sinó que poden portar coses, poden explicar coses, vull dir que, sento que malgrat tot, aquest tipus de dinàmiques fa que no s'avorreixin entre cometes.

E: Aquest enriquiment que dius normalment qui el realitza, el tutor?

P: Aquest enriquiment el realitzen els psicopedagogs, anem a ser francs, en aquells moments hi havia una estudiant de psicopedagogia de pràctiques en que les tasques o les possibles funcions a desenvolupar/intervencions estaven centrades en aquests alumne que tenia un diagnòstic d'altres capacitats. I després va molt bé perquè tot el que vosaltres aporteu, vull dir, fa falta que hi hagi algú que ho enceti i que cregui que és possible. Aleshores, això que et deia: en aquell moment, una alumna en pràctiques que l'any següent no va poder continuar el "profe" i ho va fer la mestra de suport. És a dir, una vegada engegat, després s'ha pogut continuar des de la mestra de suport en un moment donat, des del tutor en un altre moment... o sigui que depèn. Però en un principi estaria la mestra de suport. Però bé, com a metodologia o com a idea, la pot integrar el tutor ja també dintre de l'aula en la majoria dels casos. Normalment qui ho integra és el tutor.

E: Saps si alguna vegada s'ha realitzat algun tipus de formació al centre als professionals?

P: No, no. Al centre som gent molt inquieta, amb ganes d'aprendre i formar-se, és a dir, que ens hem anat formant individualment, però des de l'escola fer una formació amb tothom i tots alhora... per exemple ara recordo en una ocasió que si que en vam realitzar una perquè vam tenir molts casos de dificultats de conducta, no? Una formació tots alhora per poder anar

aclarint i entendre situacions que a vegades es donen a l'escola. Però així específicament per a tota l'escola no. Això no vol dir que això que et deia no? Que el "profe" que ha tingut algun alumne amb Asperger, la gent que ha anat tenint tothom s'ha anat formant. Ara per exemple jo estava a punt de proposar una formació, bé, una mini cosa... clar, és que nosaltres acabem el 7 de juliol, les companyes que treballen a la pública acaben el dia 25 o el dia 30. En el sentit de que nosaltres no donem a l'abast. Per això diem: hem de fer la formació. I moltes vegades es complica perquè tenim tot l'horari ple ja. És complicat.

E: En relació a les altes capacitats, t'has hagut de coordinar amb algun servei extern?

P: Encara no. Bé, no, mentida, sí, amb l'alumne que comentàvem de 5è. La resposta és que jo sempre em coordino amb tots els especialistes externs que treballen amb el nostre alumnat, siguin altes capacitats, sigui dislèxia sigui trastorns d'aprenentatge, trastorns de conducta o de l'espectre que sigui. I en el cas d'aquest sí, sempre que hi ha hagut especialista. Ara estava intentant recordar perquè clar, a més son famílies que en aquest cas coincideix que "ahora voy ahora no voy" "mi hijo no lo necesita". Per tant ara estic pensant que sí. I tant. El que passa és que és això que t'explico, que hi ha una banda emocional i vam estar en coordinació per tot un tema de pors. Però igual que amb els altres, vull dir, tothom que rep algun tipus de suport extern doncs, evidentment, nosaltres ens coordinem amb l'especialista que sigui.

E: Abans que m'has comentat el tema de l'enriquiment, que has esmentat que son com espais, això significa que l'alumne sempre està a l'aula, que no se'l treu per fer res a part... o sí?

P: Mira, en un principi és a l'aula, això no treu que en algun moment determinat com per exemple això que et deia del projecte del sistema solar, poguessin sortir a fora, perquè en aquell moment el tipus de feina requerís un espai diferent. Però sempre que es pot, s'intenta fer dintre de l'aula.

E: Molt bé. Em penso que això és tot, moltes gràcies!

P: Qualsevol dubte o si tens alguna altra pregunta ja saps que tens el meu WhatsApp, no dubtis en escriure'm. Una abraçada!

E: Adéu!

9.3. Annex 3: Cos de professors del centre Sant Felip Neri

Professionals de Secundària:

1. Coordinador de secundària i professor de matemàtiques i
2. Professor de matemàtiques i tecnologia
3. Professor de ciències 1
4. Professor de ciències 2
5. Professora de català 1
6. Professora de català 2
7. Professora d'història
8. Professora de castellà 1
9. Professora de castellà 2
10. Professora d'anglès
11. Professora de plàstica
12. Professora de música

Professionals de Primària:

13. Coordinador de primària
14. Tutora de 2n
15. Tutora de 3r
16. Tutora de 4t
17. Tutor de 5è
18. Tutora de 6è

Professionals d'Infantil:

19. Coordinadora d'Infantil
20. Mestra de P3
21. Mestre de P4
22. Mestra de P5

Professionals transversals:

23. Professor d'educació física
24. Psicopedagoga 1
25. Psicopedagoga 2 i professora de robòtica
26. Mestra de suport 1
27. Mestra de suport 2

*En aquesta llista no s'han contemplat els especialistes d'infantil ni els vetlladors.

9.4. Annex 4: Resultats del qüestionari sobre les altes capacitats

Figura 1

Dono el meu consentiment per participar lliurement en la recollida de dades.

12 respuestas

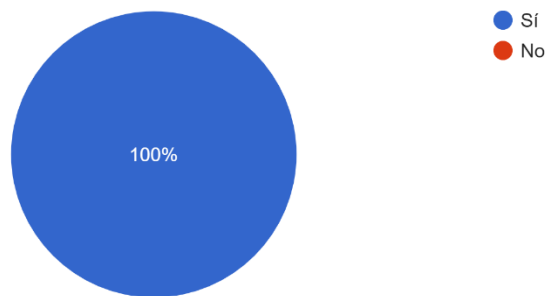


Figura 2.

Edat

12 respuestas

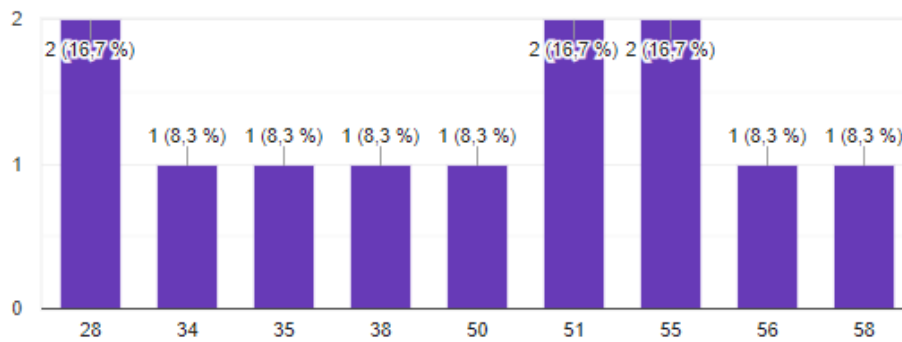


Figura 3

Formació acadèmica

12 respuestas

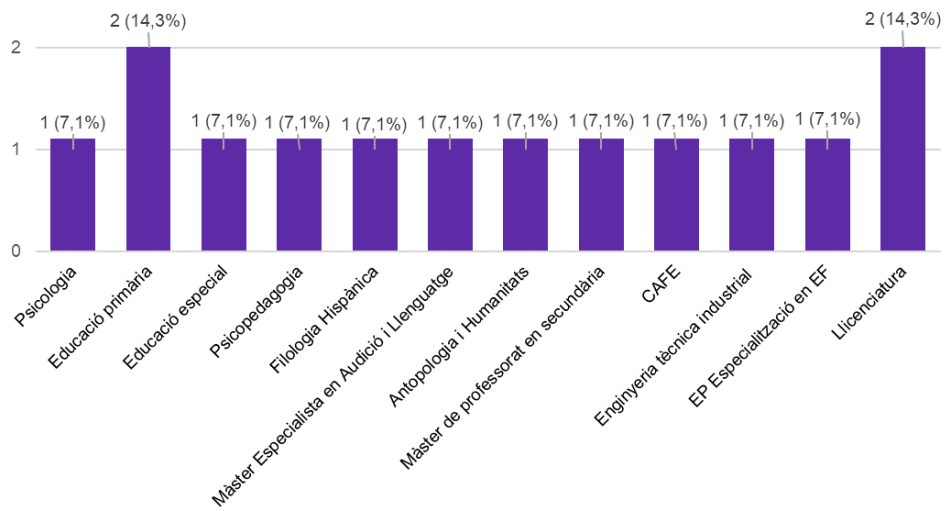


Figura 4

Etapa educativa en la que treballes (Pots marcar més d'una opció)

12 respuestas

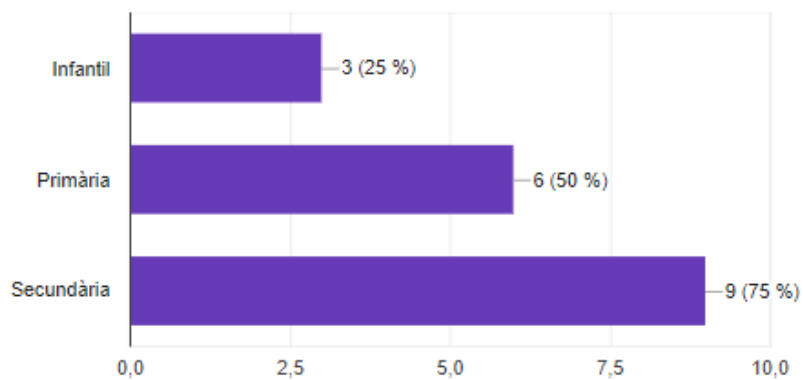


Figura 5

Figura professional al centre (pots marcar més d'una opció)

12 respuestas

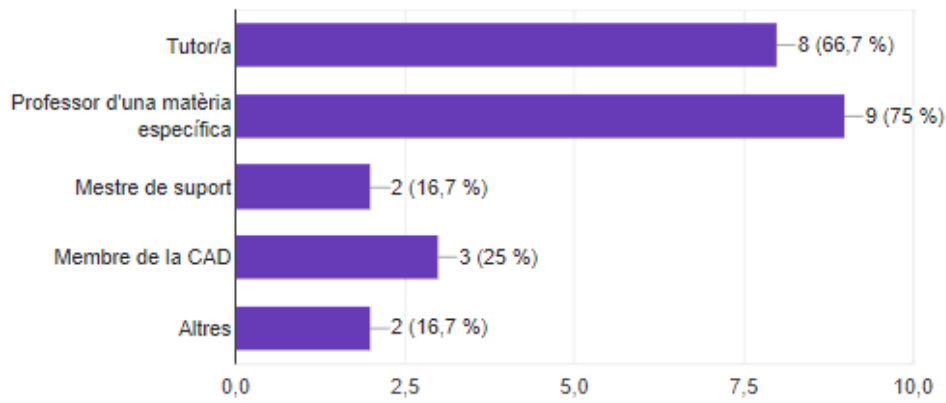


Figura 6

Anys que portes com a docent:

12 respuestas

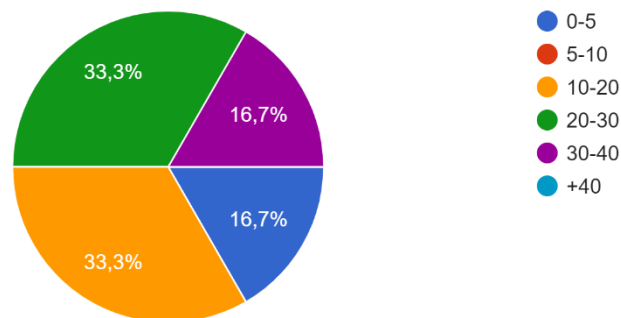


Figura 7

1. Quin grau de coneixença consideres que tens sobre les altes capacitats?

12 respuestas

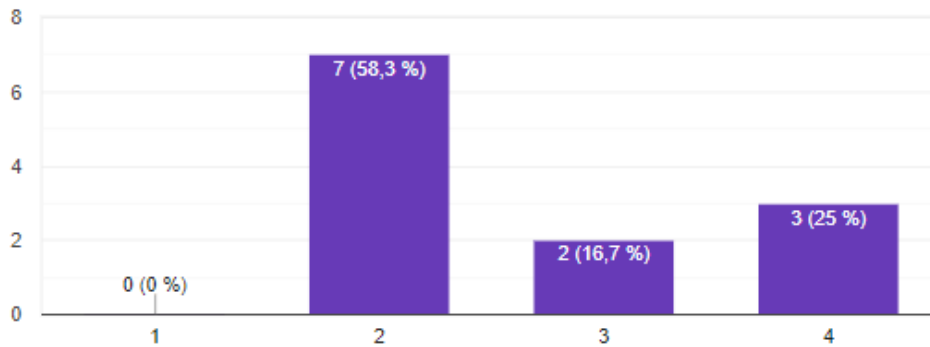
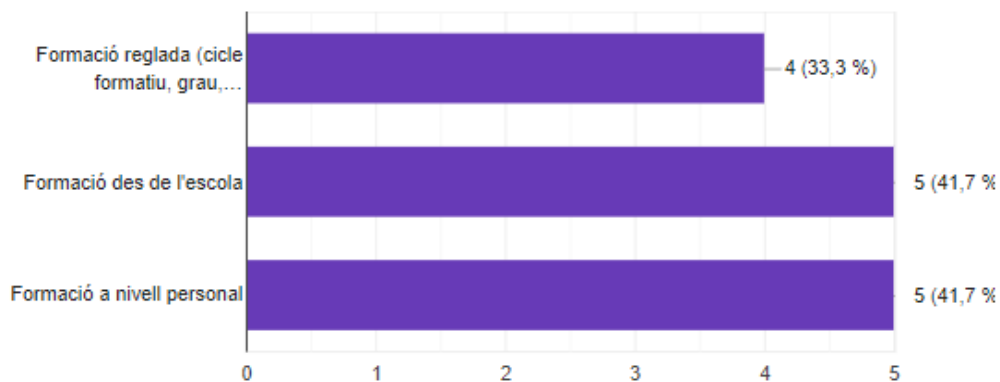


Figura 8

2. En cas de tenir-ne, com l'has obtingut?

12 respuestas



3. Què consideres que son per a tu les altes capacitats?

- Alumnes amb unes capacitats altes en tot el que serien les intel·ligències múltiples, des del raonament lògic, fins a la creativitat.
- L'alumnat amb altes capacitats és aquell alumnat que mostra molt de talent en diferents aspectes del aprenentatge generalment acadèmic, tot i que actualment hom té en compte altres aspectes com per exemple la creativitat.
- La capacitat de resoldre de forma diferent i creativa tasques comunes o no comunes.. de vegades combinada amb uns bons resultats acadèmics, una manera de pensar que

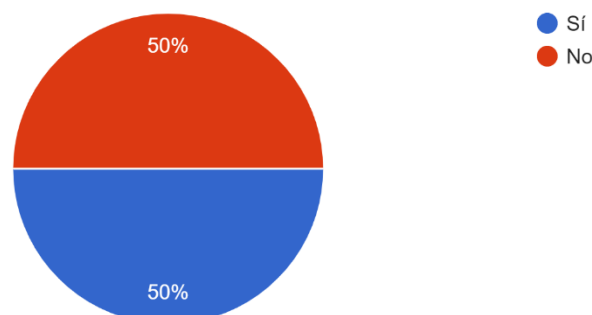
va més enllà de les solucions que donaria la majoria a un problema. No cal que aquestes capacitats siguin al 100% en tots els àmbits, poden concentrar-se en un o en uns aspectes concrets. També hi ha alumnes amb altes capacitats que tenen una doble excepcionalitat (aa.cc i a més a més ser dislèxics, TDH...etc).

- És la capacitat o capacitats intel·lectuals que estan per sobre la mitja. I en l'àmbit escolar, suposa una atenció i necessitat educativa especial.
- Persones que tenen algun tipus de destresa o habilitat per fer alguna cosa, a arribar a algun concepte...
- Habilitats, competències
- Alt QI
- Habilitats i capacitat intel·lectual en algun tema o matèria o en totes.
- Desenvolupament més gran intel·lectual d'alguna capacitat
- Persones que, en determinats aspectes, poden tenir especials facilitats per adquirir certs coneixements.
- Les altes capacitats són un conjunt d'habilitats i estratègies que poden mostrar alguns infants que els fa analitzar el seu entorn amb més detall o executar alguns processos de manera més ràpida que altres. Això fa que en alguns casos, aquests infants poden mostrar algunes dificultats en habilitats socials, ja que poden analitzar de manera diferent les situacions que els altres.
- Aquell alumnat amb un potencial intel·lectual i capacitat d'aprenentatge molt superior a la resta de la classe.

Figura 9

4. Has tingut alguna vegada algun alumne diagnosticat amb altes capacitats?

12 respuestas



5. En cas afirmatiu, quants casos diagnosticats has tingut?

- 5
- 3
- 10
- 0
- 4
- 1

Figura 10

6. Alguna vegada has tingut algun alumne que sospitessis que tingués altes capacitats?
12 respuestas

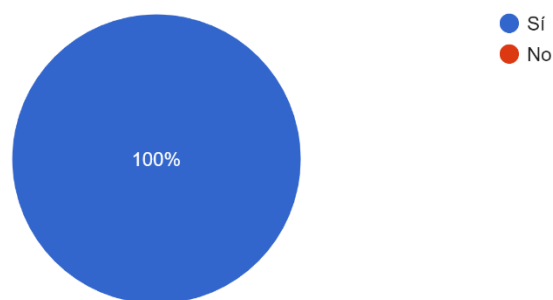
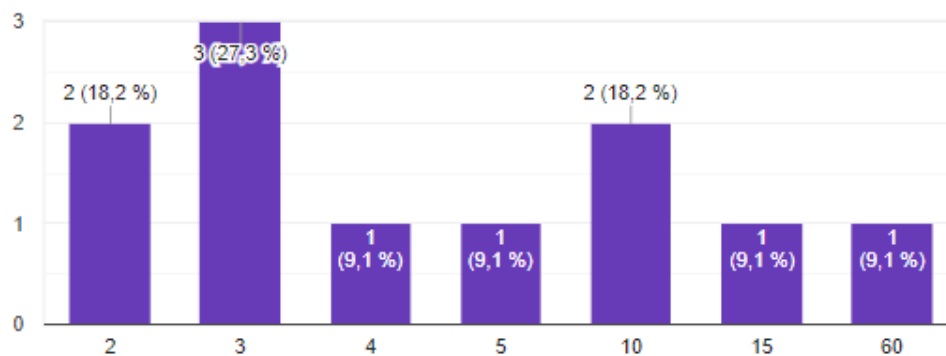


Figura 11

7. En cas afirmatiu, especifica el número d'alumnes aproximat:

11 respuestas



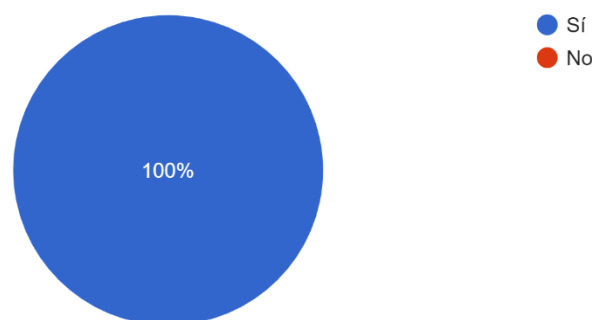
8. Què et va fer pensar que aquest/s alumne/s tenia/en altes capacitats?

- Pels comentaris de les mestres, pel que explicaven les famílies, pels dibuixos, pel raonament lògic presentaven des de parvulari
- La seva manera d'afrontar els nous aprenentatges, la manera de recordar i realitzar diferents procediments, la facilitat per afrontar nous coneixements, l'avorriment davant de certes metodologies d'aprenentatge més memorístiques i no tant competencials.
- Creativitat, resolució de tasques de forma diferent, en alguns casos un bons resultats acadèmics o també a la inversa (per avorriment), interessos concrets.
- No hi ha diagnòstic oficial, però des del departament d'orientació del centre s'ha apuntat i posat en avís al professorat.
- que s'avorrien a classe, la seva gran destresa per arribar a alguns continguts, fer segons quins raonaments i procediments... la seva maduració...
- CAD
- M'ho havien dit en el traspàs
- A vegades els seus resultats, altres vegades evidències que no es troben en les seves notes, comentaris, treballs, sensibilitat
- Mostraven cert neguit- rapidesa cognitiva- diferent ajustament de dinàmiques d'aula habitual (en ocasions)
- Moltes facilitats per comprendre i adquirir coneixements. En algunes ocasions lligats a actituds disruptives a l'aula, conflictes a l'esbarjo... i en altres ocasions, alumnes amb un fort interès per investigar sobre certs temes, anar sempre més enllà, connectar coneixements, llegir o estudiar molt sobre certs aspectes...
- El seu enginy, curiositat per "saber més", la seva creativitat, la rapidesa en l'assoliment de nous coneixements i la capacitat de relacionar-los entre si... l'avorriment a l'aula és també per a mi simptomàtic.

Figura 12

9. Consideres que els alumnes amb altes capacitats necessiten una atenció diferent dels altres alumnes de l'aula?

12 respuestas



10. Per què ?

- En primer lloc perquè l'atenció a la diversitat vol dir atendre a tothom en funció de les seves necessitats, en segon lloc perquè el tipus d'aprenentatge és diferent i per tant si no s'atén es poden avorrir, es poden comportar de manera inadequada, es poden mostrar inquietos o es poden angoixar.
- Són més ràpids en realitzar certs processos d'aprenentatge, per tant no necessiten tanta pràctica. També , sovint les seves habilitats socials i /o emocionals no sempre estan en consonància amb les habilitats acadèmiques i per tant ha de fer un treball específic.
- "Cal adaptar les tasques o diversificar-les per que puguin incloure'ls. També cal treballar habilitats socials i aspectes emocionals amb ells, sovint els hi manquen.
- "
- Perquè és, com qualsevol altra, una necessitat educativa especial.
- necessiten igualment un acompanyant... però al seu nivell...
- Suport NESE
- Considero que l'educació hauria d'arribar a ser personalitzada per tal d'optimitzar l'evolució i el desenvolupament de cada un dels alumnes
- tothom té necessitats diferents dins d'una aula però molts cops aquest alumnat té gran sensibilitat o es desmotiven amb facilitat.
- Adequació individual i ajustament a cada nivell maduresa i desenvolupament.
- Tots els alumnes necessiten una atenció diferent als altres alumnes d'aula. En el seu cas, sovint, es tracta de motivar-lo i estirar-lo perquè segueixi devorant el fil de l'aprenentatge.
- Quan afirmo atenció diferent, entenc que la mirada és diferent per a cada un dels alumnes, individualitzada, entenen el seu ritme, entorn, història... Necessitem una mirada diferent també per a les altes capacitats per tal de poder fer un acompanyament més individualitzat, tenint en compte una mirada holística.
- Crec que cal treballar per desenvolupar i potenciar aquestes capacitats , per exemple mitjançant un pla de treball propi i que estigui adaptat al seu ritme de treball i d'aprenentatge. Però sempre intentant no "deslligar-lo" del grup-classe.

Figura 13

11. Consideres que el centre disposa de recursos suficients per atendre a l'alumnat amb altes capacitats?

12 respuestas

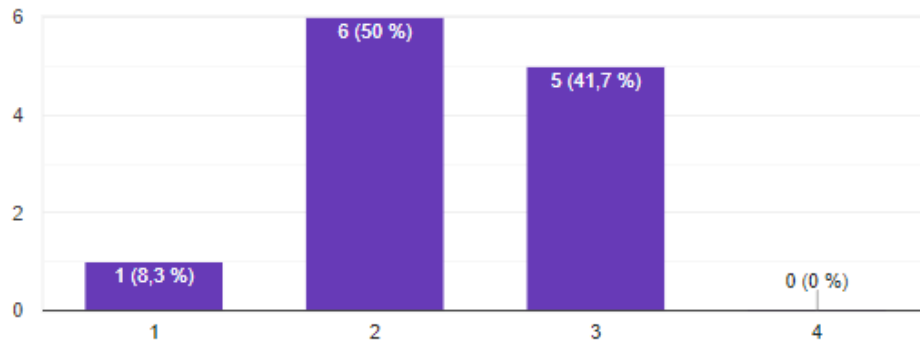


Figura 14

12. Quin grau de competència consideres que tens per atendre aquest alumnat?

12 respuestas

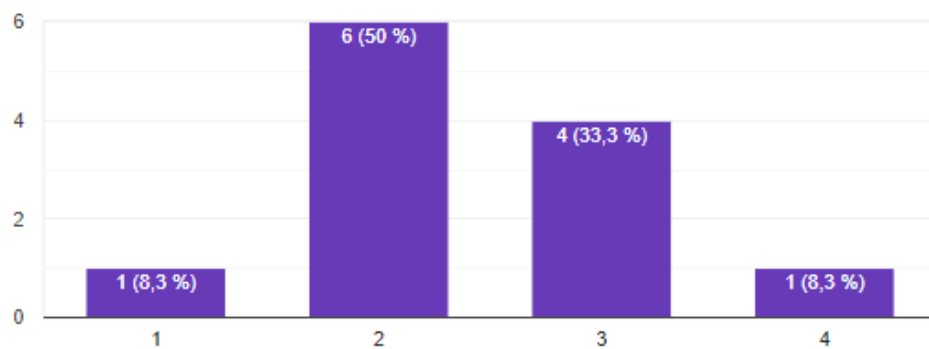


Figura 15

13. T'agradaria ampliar el teu coneixement sobre les altes capacitats?

12 respuestas

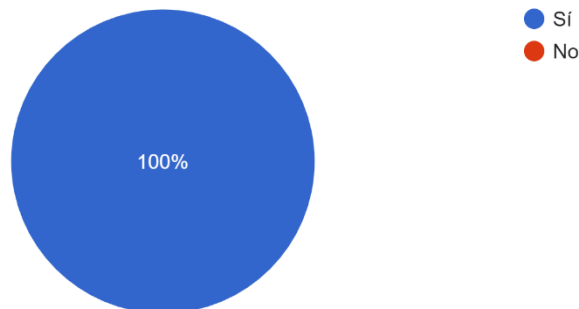
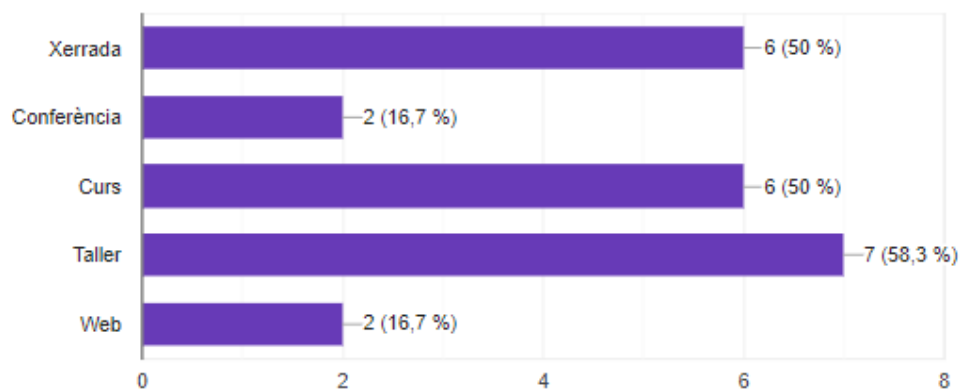


Figura 16

14. En cas afirmatiu, a través de què t'agradaria fer-ho? (pots marcar més d'una opció)

12 respuestas



15. Altres comentaris

- l'assignatura pendent de la majoria de les escoles.. com atendre els i les alumnes amb aa.cc.
- El coneixement que tinc sobre altes capacitats és perquè la meva germana té altes capacitats i des de fa anys he conegut i acompanyat el seu procés acadèmic i personal.
- "Potser caldria tenir més en compte els aspectes relacionals d'aquest tipus d'alumnat, sovint incompresos, es poden trobar en conflictes, es poden sentir sols, estranys..."
- Gràcies i ànims!"
- Molta força en el treball! Ànims!

9.5. Annex 5: Núvol de paraules

Ve a www.menti.com y utiliza el código 11 73 08 8

Escriu 5 adjectius que creguis que millor defineixen les persones amb altes capacitats

Mentimeter



Il·lustració 1. Núvol de paraules. Font pròpia

9.6. Annex 6: Activitat 1: Desmentim els mites i els estereotips de les persones amb Altes Capacitats

<i>Llegeix les següents afirmacions, marca amb una creu si penses que és certa o falsa. En cas que sigui falsa, justifica perquè.</i>	✓	✗
La intel·ligència és innata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Justifica:</i>		
Als alumnes superdotats se'ls pot fer genis, només cal entrenar-los.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Justifica:</i>		
Les persones amb altes capacitats son incapaces de relacionar-se amb els seus iguals, nomes es relacionen amb persones més grans que elles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Justifica:</i>		
Les persones amb altes capacitats son introvertides, solitàries, tenen pocs amics i solen patir bullying.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Justifica:</i>		
Els alumnes amb altes capacitats tenen un alt rendiment acadèmic.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Justifica:</i>		
Els alumnes amb altes capacitats només rendeixen en allò que els agrada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Justifica:</i>		
Tots els infants i joves amb altes capacitats necessiten algun tipus de suport psicològic i pedagògic.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Justifica:</i>		
Als alumnes amb altes capacitats se'ls ha d'exigir més rendiment en totes les àrees del currículum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Justifica:</i>		
Els alumnes amb altes capacitats tenen una motivació intrínseca cap a l'aprenentatge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Justifica:</i>		
Als alumnes amb altes capacitats se'ls ha d'hiperestimar, per a que no perdin les seves capacitats.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Justifica:</i>		
Als alumnes amb altes capacitats no se'ls ha de forçar en res, han de tenir temps per desenvolupar les seves inquietuds.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Justifica:</i>		

9.7. Annex 7: Activitat 3: La legislació a Catalunya i Espanya

Legislació a Catalunya			
<i>Llei/ Decret</i>	<i>Article, punt i descripció</i>	<i>Se segueix al centre?</i>	
		<i>si</i>	<i>no</i>

9.8. Annex 8: Activitat 7: Quina intervenció és més adient?

9.8.1. Cas 1

INFORME RESUM DE L'AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

1. Dades de l'alumne/a.

Nom i cognoms: Laia Orella	Curs: 2n d'ESO
Data de naixement: 05-04-2006	Centre educatiu: Sant Felip Neri
Data d'elaboració: 13-05-2020	

2. Motiu de la demanda.

La Laia és una alumna de 2n de la ESO que té a les assignatures un rendiment desigual. Als treballs i les presentacions de les diferents assignatures i sobre tot a plàstica, s'evidencia que és una noia molt creativa. Segons la tutora, la Laia és una noia amb un autoconcepte baix (segons els resultats d'una prova d'autoconcepte que va passar a tota la classe). De vegades es mostra competitiva amb els companys.

La Laia es porta bé amb els seus companys i companyes, que la consideren una noia molt simpàtica i una mica "pallassa" (segons les respostes obtingudes al sociograma realitzat al segon trimestre del curs).

Tot i tenir un rendiment desigual, la tutora sospita que la Laia té altes capacitats o algun tipus de talent amb les arts a causa de la creativitat que demostra en gairebé tots els projectes en que deixen certa llibertat d'elaboració als alumnes.

3. Proves realitzades

- Test CREA
- Entrevista amb la família
- Wisc V

4. Resultats de l'avaluació

Test CREA

- Percentil 85 = Creativitat alta. Es tracta d'una subjecte amb excel·lents possibilitats per al desenvolupament de tasques d'innovació i producció creativa.

Entrevista amb la família

La tutora i la psicopedagoga del centre es reuneixen amb la família de l'alumna. Els pares comenten que a casa li agrada molt dibuixar i decorar la seva habitació, però com qualsevol altre jove de la seva edat. Expliquen que a la Laia no li agrada estudiar, i que es passa forces hores al dia a les xarxes socials parlant amb els seus amics i amigues. No creuen que la Laia tingui altes capacitats.

Wisc IV

Índex/Test	Puntuació composta
Comprensió Verbal	118
Visoespaial	122
Raonament perceptiu	112
Memòria de treball	115
Velocitat de processament	123
QI total	119

Ha obtingut una puntuació més elevada a l'escala visoespaial i a l'escala de velocitat de processament (amb un 122 i un 123 respectivament). El seu resultat és mitjà-alt /alt. Amb un interval de confiança del 95%, el resultat és d'entre 112 a 124.

5. Conclusió de la valoració psicopedagògica

Amb el resum dels resultats de l'avaluació, arribem a la conclusió que la Laia...

6. Orientacions

ÀMBIT	DESCRIPCIÓ
Professorat	
Alumne	
Grup classe	
Família	

9.8.2. Cas 2

INFORME RESUM DE L'AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA

1. Dades de l'alumne/a.

Nom i cognoms: Pol Solé	Curs: 4t de Primària
Data de naixement: 27-08-2011	Centre educatiu: Sant Felip Neri
Data d'elaboració: 25-04-2020	

2. Motiu de la demanda.

En Pol acostuma a tenir a classe una actitud malhumorada i sovint té conductes disruptives. Presenta un treball inconsistent en algunes matèries, com a català i a socials, on obté notes que fluctuen al llarg del curs i en funció del tema. A l'assignatura de naturals presenta uns nivells força superiors als de la resta de la classe. Li agraden molt els dinosaures, i sempre que té la oportunitat de parlar-ne ho fa. També és el seu tema predilecte a l'hora d'escollir temàtica per als treballs d'aula. Els treballs en qüestió son sempre d'excel·lent i el vocabulari emprat en aquests és molt específic.

De vegades, sobre tot a l'hora d'Educació Física, quan es juga a futbol, crida i es baralla amb alguns companys. Tot i les baralles, en Pol té forces amics a l'escola, i el seu rol de vegades es el d'un "líder negatiu" segons expressa la tutora.

La tutora, que s'ha estat informant sobre les altes capacitats, pensa que en Pol en té, i demana que se li realitzi alguna prova per veure si efectivament és així.

3. Proves realitzades

- WISC-V

4. Resultats de l'avaluació

WISC V

Índex/Test	Puntuació composta
Comprensió Verbal	148
Visoespaial	146
Raonament perceptiu	137
Memòria de treball	147
Velocitat de processament	135
QI total	147

El seu resultat és molt alt. Amb un interval de confiança del 95%, el resultat és d'entre 138 a 151.

5. Conclusió de la valoració psicopedagògica

Amb el resum dels resultats de l'avaluació, arribem a la conclusió que en Pol...

6. Orientacions

ÀMBIT	DESCRIPCIÓ
Professorat	
Alumne	
Grup classe	
Família	

9.8.3. Cas 3

1. Dades de l'alumne/a.

Nom i cognoms: Lluç Martí	Curs: 5è de Primària
Data de naixement: 05-01-2010	Centre educatiu: Sant Felip Neri
Data d'elaboració: 22-07-2020	

2. Motiu de la demanda.

En Lluç és un alumne amb un rendiment acadèmic molt alt. Treu molt bones notes a gairebé totes les assignatures, es responsable i a l'hora de fer treballs ell mateix diu que es molt perfeccionista. Acostuma a buscar l'aprovació del professor sempre que fa alguna cosa. És un alumne que no interacciona gaire amb els companys i no té gaires amics a classe.

Arrel de tot això i de les notes excepcionals que acostuma a treure en Lluç, el tutor sospita que l'alumne té altes capacitats.

3. Proves realitzades

- Entrevista amb la família
- Wisc-V

4. Resultats de l'avaluació

Entrevista amb la família

La tutora i la psicopedagoga del centre es reuneixen amb la família d'en Lluç. En aquesta, els pares expressen el seu acord amb la percepció de la tutora. Creuen que en Lluç és molt "llest" per a la seva edat. De fet, afirmen que sempre ho ha sigut, des de ben petit. També comenten que la seva "maduració intel·lectual avançada" ha provocat que en Lluç no tingui amics a l'escola. La mare expressa que li agradaria que el seu fill socialitzés amb els seus companys d'aula, però, segons el que ha vist i li ha explicat en Lluç, els companys de classe tampoc volen ser amics d'en Lluç, més aviat el repelen, li fan el buit. Aquest aspecte preocupa molt als pares, més que no pas determinar si el seu fill té o no altes capacitats.

Wisc-V

Índex/Test	Puntuació composta
Comprensió Verbal	136
Visoespaial	137
Raonament perceptiu	134
Memòria de treball	141
Velocitat de processament	120
QI total	142

El seu resultat és molt alt. Amb un interval de confiança del 95%, el resultat és d'entre 130 a 146.

5. Conclusió de la valoració psicopedagògica

Amb el resum dels resultats de l'avaluació, arribem a la conclusió que en Lluç...

6. Orientacions

ÀMBIT	DESCRIPCIÓ
Professorat	
Alumne	
Grup classe	
Família	

9.9. Annex 9: Activitat 8: Creem el protocol de detecció i avaluació. Material d'exemple

9.9.1. Exemple de protocol de detecció i avaluació de l'alumnat amb ACI de l'Institut Marta Mata¹⁸

Quan es produeixi una o més d'una de les següents situacions:

1. El professorat o la família detecten característiques que poden indicar altes capacitats d'un alumne.
2. El tutor o tutora o l'equip de professors considera que les propostes de treball que té programades per a l'alumne a l'aula i/o en petit grup no s'ajusten a les necessitats de l'alumne.
3. Quan tot i tenir un bon rendiment acadèmic, l'alumne o alumna manifesti moltes dificultats en les seves relacions socials, conducta o d'adaptació escolar.
4. Quan a l'entorn familiar es manifestin indicis que un alumne pot tenir altes capacitats.
5. Quan els pares ho sol·liciten a efectes de presentar-se a una convocatòria d'ajuts que així ho estableixi entre els requisits.

Procediment

1. La família o els professors detecten característiques que poden indicar altes capacitats d'un alumne.
2. La persona que hagi fet la detecció ho posa en coneixement del tutor/a
3. Es convoca un equip docent per posar en comú les opinions de tot el professorat. Si es considera adient, es sol·licita a la CAD que estudiï el cas.
4. La CAD, estudiant el cas, sol·licita al departament d'orientació que iniciï el procés d'avaluació psicopedagògica de l'alumne.
5. L'orientador/a analitza la informació aportada per la família i el professorat i, si considera que és necessari, inicia el procés d'avaluació psicopedagògica. Per a recollir aquesta informació es pot recolzar en la graella de valoració per detectar alumnes amb altes capacitats de 9 a 14 anys que consta en l'annex.
6. Si procedeix, l'orientador/a en col·laboració amb l'EAP inicia l'avaluació psicopedagògica que consistirà en:
 - a. Entrevistes als docents, pares i alumne
 - b. Aplicació de proves d'intel·ligència, aptituds i creativitat a l'alumne. Si es considera necessari l'avaluació podrà completar-se amb proves de personalitat o d'un altre tipus.

¹⁸ Extret de <https://agora.xtec.cat/institutmartamata/wp-content/uploads/usu281/2017/07/protocol-altes-capacitats-Institut-Marta-Mata-1.pdf>

- c. Anàlisi de la informació
 - d. Proposta de mesures educatives per l'alumne
7. La família i l'equip docent són informats del resultat de l'avaluació i de les mesures educatives programades.
 8. L'equip docent planifica i porta a terme la resposta educativa requerida per l'alumne. Si s'escau, la resposta educativa es recollirà en un pla individualitzat.
 9. Es realitza un seguiment de les mesures adoptades per valorar-ne la continuïtat i/o modificació

9.9.2. Guia d'etapes d'elaboració del protocol de detecció i avaluació de l'alumnat amb ACI

ETAPA I: INFORMACIÓ I FORMACIÓ				
Fases	Activitats i/o material necessari	Persona o equip responsable	Temporalització	
FASE 1	Informar la comunitat educativa	Presentació del protocol	Equip encarregat de posar-lo en marxa	Darrer trimestre del curs anterior a la implantació del protocol
FASE 2	Formar els agents implicats	Curs, xerrada, documentació, etc. sobre característiques i preidentificació	Equip directiu del centre Orientador i/o formadors externs Equip educatiu	Setembre-desembre

ETAPA II: IDENTIFICACIÓ				
Fases	Activitats i/o material necessari	Persona o equip responsable	Temporalització	
FASE 3	Preidentificació de l'alumnat amb indicadors d'a.c.	Qüestionari per a famílies (DIAC-F) Qüestionari per a docents (DIAC-D)	Tutor	Gener
FASE 4	Identificació	Prova col·lectiva d'aptituds per als alumnes preidentificats	Orientador	1a quinzena de febrer

ETAPA III: AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA				
Fases	Activitats i/o material necessari	Persona o equip responsable	Temporalització	
FASE 5	Avaluació psicopedagògica individualitzada	Proves psicomètriques i psicopedagògiques	Orientador	2a quinzena de febrer-març
FASE 6	Informe psicopedagògic	Elaboració de l'informe psicopedagògic	Orientador	Març-abril

ETAPA IV: PLANIFICACIÓ DE LA RESPOSTA EDUCATIVA				
Fases	Activitats i/o material necessari	Persona o equip responsable	Temporalització	
FASE 7	Organització de la resposta educativa	Reunió de l'orientador amb l'equip educatiu. Reunió de l'orientador amb la família	Orientador, amb el professor-tutor	Març-abril
FASE 8	Seguiment i valoració	Informe d'intervenció i seguiment	Equip educatiu, supervisat per l'orientador	Anualment, a partir de l'inici de la resposta educativa, durant el 1r trimestre del curs.

(Rodríguez Rodríguez et al., 2015)

9.10. Annex 10: Enquesta de satisfacció

	Gens	Poc	Bastant	Molt
1. T'ha agradat el curs formatiu?				
2. T'ha resultat útil el curs formatiu sobre Altes Capacitats Intel·lectuals?				
3. Penses que aplicaràs alguns dels coneixements apresos a la teva pràctica educativa habitual?				
4. Les activitats t'han semblat adients al nivell de coneixement que tenies sobre la temàtica?				
5. Creus que la metodologia emprada (teòrica i pràctica) ha sigut encertada?				
6. Creus que el formador ha sabut transmetre els coneixements de forma entenedora?				
7. Creus que has estat motivat/da al llarg del la formació?				

8. Quina activitat ha sigut la que t'ha agradat més?

9. I la que menys?

10. Hi ha algun contingut que t'hagués agradat tractar en més profunditat? En cas afirmatiu, especifica'l.

11. Valora el curs formatiu amb una nota

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----