



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

PROPOSTA DE FORMACIÓ SOBRE LES ALTES CAPACITATS PER AL ROFESSORAT DE SECUNDÀRIA

Anna Sitjà Vallès

Núria Rajadell Puiggròs

Intervenció

Màster en Psicopedagogia

2020-2021

17/09/2021

ÍNDIX

1. Resum i paraules clau.....	4
2. Introducció i justificació.....	6
3. Objectius.....	8
4. Marc teòric.....	9
4.1 Evolució del concepte d'intel·ligència.....	9
4.2 Models més representatius del concepte d'intel·ligència.....	10
4.3 Evolució històrica de les altes capacitats.....	12
4.4 Aproximació de conceptes relacionats amb les altes capacitats.....	13
4.4.1 Superdotació.....	14
4.4.2 Talents.....	14
4.4.3 Doble excepcionalitat.....	15
4.4.4 Precocitat.....	16
4.5 Prejudicis i estereotips de l'alumnat amb altes capacitats.....	17
4.6 Característiques de l'alumnat d'altres capacitats.....	19
4.7 Identificació i detecció de l'alumnat amb altes capacitats.....	21
4.8 Resposta educativa per a l'alumnat amb altes capacitats.....	24
5. Anàlisi del context.....	27
5.1 Contextualització d'Olot.....	27
5.2 Descripció de l'EAP i del CRP.....	28
5.3 Descripció de l'Institut Montsacopa i Institut Escola Greda.....	30
5.4 Descripció de les necessitats.....	32
6. Disseny del pla de formació.....	47
6.1 Justificació de la proposta i destinataris.....	47
6.2 Objectius.....	48
6.3 Espai i temporalització.....	49
6.4 Metodologia i característiques de la formació.....	50
6.5 Programació.....	52
6.6 Avaluació.....	60
6.7 Viabilitat del projecte.....	61
7. Conclusions.....	63
8. Referències bibliogràfiques.....	65
9. Annexes.....	71

Agraïments

Gràcies a la meva família, amics i parella per recolzar-me en tot el procés;

*Gràcies a la meva tutora, la Núria, per proporcionar-me un acompanyament, dedicació,
temps i una ajuda incondicional;*

*Gràcies a tots i totes les professionals que em van obrir les portes als instituts i van
dedicar una estona a respondre preguntes pel present treball.*

1. Resum i paraules clau

Resum:

En la població escolar, del 4%¹ fins al 6%, està representat per alumnat amb altes capacitats. Paradoxalment, l'índex de detecció de l'alumnat en qüestió és molt escàs. Aquest fet deixa entreveure que, possiblement existeixen nois i noies amb altes capacitats els quals no se'ls està atenent segons les seves necessitats. Durant les pràctiques del màster, concretament a l'EAP de la Garrotxa, vaig poder presenciar múltiples situacions, a diferents instituts, que evidenciaven aquesta falta de coneixement que, moltes vegades, eren expressades pel propi professorat. Se'ls va cedir una enquesta que va corroborar de manera significativa aquest desconeixement global, i en conseqüència, va esdevenir una necessitat a cobrir. Així doncs, el present treball proposa una pla de formació, destinat a dos instituts analitzats de la Garrotxa, però perfectament extrapolable a d'altres. És de naturalesa constructivista i parteix dels coneixements i esquemes mentals del professorat; es divideix en tres blocs: què són les altes capacitats, detecció de les altes capacitats i propostes d'intervenció per a l'alumnat amb altes capacitats. La formació es caracteritza per ser flexible, interactiva, pràctica, fonamentada i realista, a més, incorpora annexats tots els aspectes per dur-la a terme.

Paraules clau: Altes capacitats, pla de formació, detecció, intervenció.

Summary:

In the school population, from 4% to 6% is represented by students with high abilities. Paradoxically, the detection rate of the students in question is very low. This fact, suggests that there are possibly boys and girls with high abilities who are not being cared for according to their needs. During the internship of the master, specifically at the EAP of La Garrotxa, I was able to witness multiple situations, in different institutes, which evidenced this lack of knowledge that, many times, were expressed by the teachers themselves. A survey was handed over to teachers which significantly corroborated this global ignorance, and as a result, it became a necessity to be covered. Thus, the present work proposes a training plan, intended for two analyzed institutes in La Garrotxa, but perfectly extrapolable to others. It is of constructivist nature and leaves from the knowledge and mental schemes of the teaching staff; is divided into three blocks: what are the High Capacities, detection of the High Capacities and intervention proposals for students with High Capacities.

¹ (Departament d'Ensenyament, 2013)

The training is characterized by being flexible, interactive, practical, well-founded and realistic, in addition, it incorporates annexed all the aspects to take it to term.

Keywords: High Capacities, training plan, detection, intervention.

2. Introducció i justificació

Durant la carrera d'Educació Primària, en alguna ocasió, s'havia mencionat el servei que oferia l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) fet pel qual, de manera molt superficial en sabia l'existència i alguna funció, però poc més. A més, durant les pràctiques de la carrera, mai vaig poder assistir a la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD), ja que es tractaven temes confidencials i per tant, no podia veure la dinàmica d'aquesta. Un cop vaig iniciar el màster en Psicopedagogia, cada vegada més sentia a parlar de l'EAP. Sobretot em cridava l'atenció que fos un equip el qual es dedicava a anar a diferents escoles i/o instituts per intentar abordar situacions o bé, per assessorar, entre moltes d'altres funcions.

Vaig sol·licitar realitzar les pràctiques a l'EAP, a poder ser, de la Garrotxa, que és on visc. Donada la gran oportunitat, no sabia que aquestes serien les desencadenants a escollir la temàtica pel present Treball de Final de Màster. Tres dies a la setmana anàvem a dos instituts i a una escola, i, durant les CAD dels diferents centres educatius es tractaven múltiples i diversos temes. Es percebia que, en general, hi havia molt coneixement de les Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) a excepció d'una: les Altes Capacitats. Observava que quan sorgia el tema, hi havia poc coneixement o fins i tot, rebuig. El professorat mostrava inquietud pel fet de no dominar el tema, i per tant, es presenciava un bloqueig davant d'aquestes situacions. Experimentar tants successos similars, em va fer adonar que jo tampoc hi sabia donar resposta a les qüestions que emetia el professorat, ni tan sols sabia per on començar; en conseqüència, va començar a aflorar en mi, una ingent curiositat i necessitat d'investigar la temàtica en qüestió. De fet, quan vaig anunciar a l'equip docent que em plantejava realitzar el TFM sobre les altes capacitats, majoritàriament em demanaven que els hi enviés tot allò que anés aprenent.

Aprofitant que tenia accés a dos instituts i els i les integrants d'aquests, vaig voler agafar de referència aquest escenari que coneixia. Vaig elaborar una enquesta per poder visualitzar i alhora plasmar, els coneixements previs que disposava el professorat. En aquesta hi havia una qüestió que els demanava la manera que els seria òptima per rebre coneixement de les altes capacitats. Sorprenentment, entre totes les opcions que se'ls oferia, dues d'elles van ser seleccionades de manera igualada i destacada: breu formació i guia amb orientacions. Per aquest motiu, aquest treball fa una proposta de formació pel professorat, incorporant les dues peticions, és a dir, s'ha elaborat una breu formació, de tres sessions de dues hores, i al final d'aquesta, se cedeix una guia amb orientacions que, recull tota la teoria proporcionada en les sessions. Aquesta, és de naturalesa constructivista i parteix dels coneixements previs del professorat enquestat,

de totes maneres, és possible portar-la a terme a altres centres educatius. Així doncs, la finalitat d'aquesta és, a través de la formació, difondre i dotar de coneixements al professorat sobre les altes capacitats.

Atesa la situació de COVID-19 no s'ha pogut executar la proposta, però considero que el fet de realitzar-la a tot el professorat, tindria una repercussió gran i global, ja que gràcies a les nocions apreses de les altes capacitats, els i les docents, podrien ajustar les seves pràctiques educatives, atenent així, a les necessitats educatives de l'alumnat amb altes capacitats. El fet de transmetre-ho al professorat, tindria un impacte i benefici directe per l'alumnat. Cal matisar que, un cop finalitzat i avaluat el present treball, se cediria la proposta al CRP, ja que també se'ls va fer l'enquesta, i, van assenyalar que disposen de poc material d'altres capacitats, tot i que a vegades, se'ls ha fet petició i demanda de formació de la temàtica.

El treball està estructurat en diferents apartats; en primer lloc s'observa un breu resum on es destaquen les paraules clau, continua amb l'actual introducció i justificació, segueix amb els objectius que persegueix el treball, tant els generals com els específics, seguidament es localitza el marc teòric, el qual es despleguen apartats relacionats amb les altes capacitats per a tenir una comprensió global i total del tema. Després, es troba l'anàlisi del context, concretament d'Olot i dels centres i serveis enquestats, arran d'aquests, es desglossa la necessitat existent que es pretén cobrir amb la proposta del punt següent, és a dir, el disseny del pla de formació; aquest apartat especifica aspectes relacionats amb la proposta: la justificació, els objectius, espai i temporalització, metodologia i característiques, programació, avaluació i viabilitat del projecte. Per acabar es localitzen les conclusions, les referències bibliogràfiques i els annexes.

3. Objectius

Els dos objectius principals i generals que persegueix el present Treball Final de Màster, són, per una banda, difondre coneixements sobre les altes capacitats als i les professionals educatives, en aquest cas, al professorat dels dos centres analitzats: Institut Montsacopa i Escola Institut Greda i, per altra banda, és dotar-los d'eines per poder entomar situacions amb alumnat amb altes capacitats.

Per tal de reeixir els dos propòsits establerts, es fa una proposta de formació que parteix dels seus coneixements previs sobre les altes capacitats i a partir d'aquests, s'introdueixen tres blocs; què són les altes capacitats, com es poden detectar les A.C i quina resposta educativa es pot oferir.

En el procés d'elaboració de l'actual treball, personalment m'he assenyalat uns objectius específics a aconseguir: conèixer i ampliar la informació sobre les Altes Capacitats, desmitificar i eliminar prejudicis envers l'alumnat amb Altes Capacitats, saber les possibles característiques que pot presentar aquest alumnat, descobrir estratègies per a la detecció de les altes capacitats i, finalment, reconèixer possibles respostes educatives davant les altes capacitats.

Gràcies a la realització de totes les parts del treball, concretament, el marc teòric, el qual exigeix llegir, indagar i comprendre molta informació sobre les altes capacitats, i a la creació de la proposta, els objectius específics han estat assolits.

Els objectius que fan referència a cada sessió de la formació, es poden observar a l'apartat *6.2 Objectius*.

4. Marc teòric

Per iniciar el present treball, és imprescindible partir d'unes nocions teòriques per ajudar a comprendre el tema en tota la seva dimensió. Així doncs, abans d'endinsar-se en les altes capacitats -a partir d'ara A.C-, es tractaran conceptes relacionats.

4.1 Evolució del concepte d'intel·ligència i principals models

El terme intel·ligència és complex i difícil de definir, ja que al llarg de la història ha sofert molts canvis. A més, sempre ha despertat molt interès i curiositat.

L'any 2200 aC, els xinesos utilitzaven exàmens per escollir persones que destacaven intel·lectualment amb la finalitat d'ocupar llocs del govern. Fins el 1869, no van començar els estudis i investigacions en aquest camp. (Blanco, 2001)

La primera vegada que es va utilitzar el concepte d'intel·ligència en un context científic va ser per part de Francis Galton, el qual va publicar el 1869 el llibre *El genio hereditario*, on es plasmava la idea que la intel·ligència era una capacitat física i hereditària. (Maureira, 2017)

Més endavant, el 1890, McKeen Cattell, influenciat per Galton, va dissenyar unes proves per avaluar el temps de reacció, discriminació sensorial, memòria per les lletres, entre d'altres; així doncs, va introduir el concepte de test mental. (Hardy, 1992)

Alfred Binet va desenvolupar la primera escala per mesurar la intel·ligència, a través de proves complexes que avaluaven els processos mentals, com la memòria, la comprensió i d'altres. El 1905, juntament amb Théodore Simon, van publicar la primera versió de *La escala de medida de la inteligencia*, un instrument constituït per trenta ítems, per a nens i nenes de tres a dotze anys, el qual tenia com a finalitat identificar aquell alumnat, anomenat anteriorment com a deficient mental. (Mora i Martín, 2007)

Posteriorment, Binet va introduir el terme *edat mental*, el qual permetia observar si l'edat cronològica corresponia amb l'edat mental, i, en cas negatiu, es donava peu a parlar de retard mental. Tanmateix, amb el pas del temps, els i les investigadors van observar que tenir com a base l'edat mental, engendrava dificultats a l'hora de fer diagnòstics, i, en conseqüència, William Stern (1911) va exposar el concepte de *coeficient intelectual*, el qual s'obtenia multiplicant l'edat mental per cent i dividint el resultat per l'edat cronològica. (CI). (Mora i Martín, 2007)

Tanmateix, tot i ser una de les temàtiques més estudiades, a hores d'ara, no s'ha aconseguit una unanimitat en la definició i, fins i tot, han aparegut diverses controvèrsies. (Blanco, 2001)

És rellevant mostrar algunes de les definicions més significatives per comprendre la dificultat per a descriure-la i explicar-la, així com per observar els canvis que ha patit la pròpia definició.

Inicialment la intel·ligència va ser concebuda com un factor o habilitat innata, fixe, general i abstracte, o fins i tot, com una energia mental. Es considerava independent del medi ambient, de l'educació, de l'experiència i dels valors culturals de la persona. És a dir, s'aïllava el funcionament cognitiu de la persona del medi sociocultural en el qual el seu intel·lecte es manifestava. En conseqüència, no es valoraven els aspectes socioculturals en la formació de les dimensions intel·lectuals. (Blanco, 2001)

Des de fa algunes dècades, s'ha descobert que la intel·ligència és una capacitat humana resultant de factors genètics, factors lligats a l'experiència, aprenentatges i els contextos on es desenvolupen les persones. (Blanco, 2001)

Així doncs, la intel·ligència es construeix socialment i té una interdependència amb altres variables, les quals no necessàriament han de ser cognitives; per exemple, motivació, habilitats personals, interessos o bé sensibilitat social, entre d'altres.

Un dels autors més citat darrerament pel que fa al complex món de la intel·ligència és Howard Gardner, el qual afirma que no existeix un únic i monolític tipus d'intel·ligència, sinó tot el contrari, hi ha vuit varietats diferents. A més, defineix el terme com una capacitat que es pot anar desenvolupant. Exposa que totes les persones naixen amb una sèrie de potencialitats marcades per la genètica, les quals es desenvoluparan d'una manera o altra en funció del context i tots els factors que en formen part. (Gardner, 1985)

Castelló (2002) insisteix en la necessitat de considerar la intel·ligència de manera global, ja que està composta per múltiples dimensions i fonts de variació.

Gràcies a aquesta visió plural de la intel·ligència, es concep una imatge més rica de les capacitats i potencial de l'èxit de l'alumat, defugint així d'una mirada centrada únicament en el quocient intel·lectual -a partir d'ara QI-. A més, s'ha constatat que les habilitats són dinàmiques, i per tant, poden anar desenvolupant-se. Arran d'aquesta informació, es pot corroborar que el QI no reflecteix tota la intel·ligència d'una persona.

4.2 Models més representatius del concepte d'intel·ligència

En el segle XX han existit tres línies teòriques principals sobre l'intel·lecte: la concepció monolítica, la factorial i la jeràrquica:

La intel·ligència monolítica té de referència la idea esmentada anteriorment; concep la intel·ligència com a quelcom únic, fixe i innat, fet pel qual existeix una relació directa amb l'instrument de mesura. Aquest enfocament representa la primera aproximació històrica a la intel·ligència. (Peña del Agua, 2004)

A partir d'aquesta teoria es van desenvolupar tres grans conceptes:

- Edat Mental (Binet i Simon, 1905)
- Quocient Intel·lectual (Stern, 1911)
- Intel·ligència general (recopilada a partir de diferents factors aptitudinals, gràcies a clars exponents que van dissenyar proves per mesurar-les, com Charles E. Spearman (Factor G; 1927), David Wechsler (WISC, Wechsler Intelligence Scale for Children; 1949) o més endavant Dorothea McCarthy (MSCA, McCarthy Scales of Children 's Abilities; 1972). (Spearman, 1927)

La intel·ligència factorial va aparèixer posteriorment de la monolítica. Aquesta parteix de la concepció que hi ha múltiples components intel·lectuals, independents entre ells, els quals determinen les aptituds de cadascú. (Blanco, 2001)

El fet de considerar la intel·ligència com a quelcom compost, permet tenir en compte i fer una anàlisi més completa de la persona.

Els dos models més rellevants d'aquesta concepció són els de Thurstone (1938) i Guilford (1967), citats per Blanco (2001) i Sanz de Acedo (1998):

- Model de les Aptituds Mentals Primàries

Thurstone (1938) sosté que la intel·ligència és un conjunt de factors primaris independents -coneguts com aptituds mentals-, els quals s'encarreguen del funcionament intel·lectual. No hi ha una sola intel·ligència, n'hi ha varies. (Sanz de Acedo, 1998)

Les aptituds identificades són: comprensió verbal, fluïdesa verbal, càlcul numèric, raonament inductiu i visualització espacial. (Blanco, 2001)

- Model de l'Estructura de l'Intel·lecte

Guilford (1967) presenta l'estructura de l'intel·lecte, similar a una taula periòdica de la ment. Suggerix que és possible mesurar fins a 120 talents. Alhora, afirma que els diferents tipus d'intel·ligència són fruit de la combinació dels múltiples factors que componen la intel·ligència i, en conseqüència, diferents tipus possibles d'altres capacitats. En aquest model destaca l'ampliació dels

components de la intel·ligència, així com, la inclusió de dos nous aspectes: la creativitat (pensament divergent) i la intel·ligència social. (Blanco, 2001)

La intel·ligència jeràrquica adopta idees de les dues intel·ligències esmentades anteriorment; monolítica i factorial, per tal de comprendre la complexitat d'aquesta. Alguns dels autors més destacats d'aquesta perspectiva són Burt (1940), Cattell (1963), Jäeger (1967) i Vernon (1969). (Blanco, 2001)

Altres autors com Piaget, White i Jensen, entre d'altres, realitzen un estudi de la naturalesa de la intel·ligència, concretament de la seva evolució i desenvolupament. Alhora, observen amb especial èmfasi la gran influència que té l'ambient i la genètica.

4.3 Evolució històrica de les altes capacitats

Amb el pas del temps, el concepte d'A.C ha anat variant i evolucionant de manera considerable.

A l'època clàssica consideraven que una capacitat intel·lectual superior només podia venir de la divinitat. Anys després, el segle XIX, creien que existia una transmissió hereditària sobre la genialitat en general. (Cabezas, 2017)

Els primers intents d'anàlisis científiques sobre les A.C, tal com s'ha comentat anteriorment, van ser realitzades per a Galton el 1869. Aquest va proposar una definició del que considerava un geni, a partir de característiques o produccions observables. Considerava que la intel·ligència era immutable i permanent, dit amb altres paraules, creia que les persones naixien i morien amb el mateix grau d'intel·ligència. A més, en els seus estudis, destacava de manera especial, la importància de l'herència. (Osvaldo, 2013)

Més endavant, Terman va sostenir que per identificar les persones amb altes capacitats s'havia de fer a través dels tests d'intel·ligència. Així doncs, partint d'aquest punt de vista, l'alumne/a amb A.C era aquella persona que tenia un QI superior a 130. (Osvaldo, 2013)

A la dècada dels quaranta, els i les expertes van posar en dubte l'eficàcia de l'ús dels tests d'intel·ligència com a mitjà d'identificació per a les persones amb A.C. Pritchard es va mostrar molt crític envers aquests tests, ja que considerava que no oferien l'oportunitat d'avaluar la creativitat, i a més, únicament es tenien en compte continguts que podien ser apresos prèviament. (Osvaldo, 2013)

Un autor conegut, Joseph Renzulli, va fer una hipòtesi la qual donava gran importància al rendiment. Va plantejar la *Teoria dels tres anells*, on exposava tres característiques essencials per a parlar d'A.C: alt nivell intel·lectual, alta motivació d'assoliment i persistència en la tasca i elevada creativitat. (Cabezas, 2017)

Un fet a destacar va ser l'Informe Marland, realitzat pel Departament d'Educació dels Estats Units el 1972. Aquest, contenia la primera definició oficial dels nens i nenes amb A.C. La principal conclusió va ser la necessitat de proporcionar una educació adequada a l'alumnat en qüestió, així com l'èmfasi no només en el rendiment, sinó que també en el potencial, aspectes culturals i/o socials, motivació, entre d'altres. (Cabezas, 2017)

Stanley va ser un autor que va ressaltar la importància del professorat per l'aprenentatge dels i les alumnes amb A.C i la necessitat d'un/a mentor/a capaç d'ensenyar i guiar a l'alumnat. (Cabezas, 2017)

La Guia del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya exposa que les persones amb A.C són aquelles que tenen alts nivells de capacitats en diferents àrees: cognitives, creatives, lideratge, memòria, entre d'altres, així com mostren respostes o un potencial elevat en comparació a la població. (Departament d'Ensenyament, 2013)

Per altra banda, Beltrán et al. (2018) reafirmen que les A.C abasten un conjunt de persones que, de manera significativa, destaquen per les seves característiques intel·lectuals superiors a la resta de població, en una, diverses o totes les àrees, independentment de l'edat que tinguin. En l'àmbit escolar és de vital importància garantir una educació ajustada per aconseguir el màxim desenvolupament que el sistema educatiu pretén per a tot l'alumnat.

A tall de resum, es pot observar que gràcies al canvi d'una concepció monolítica de la intel·ligència a una multifactorial, la qual té en compte aspectes intel·lectuals, però també socials, creatius, emocionals, etc., permet configurar una definició més global i realista de les A.C.

4.4 Aproximació de conceptes relacionats amb les altes capacitats

La complexitat que engloba el concepte d'Altes Capacitats ha provocat la creació d'aquest apartat específic per mostrar i precisar la variabilitat de termes i perfils que s'hi

relacionen. Tot plegat podrà facilitar la seva detecció i oferir una resposta el més adequada possible.

4.4.1 Superdotació

La superdotació és un perfil en què tots els recursos intel·lectuals tenen un excel·lent nivell. Aquest perfil presenta generalitat, és a dir, possibilitat de fer produccions eficaces en qualsevol tasca o àmbit i disposa d'estratègies complexes per a solucionar problemes complexos. (Castelló i Martínez, 1999)

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 el raonament lògic, la gestió de memòria i percentual, el raonament matemàtic i verbal i l'aptitud espacial. A més, aquest decret exposa que aquest perfil de superdotació pot atribuir-se, únicament, a partir de persones de més de dotze anys.

La Guia del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya afegeix que les persones amb superdotació presenten, també, un nivell elevat de creativitat. (Departament d'Ensenyament, 2013)

4.4.2 Talents

El talent és específic d'una àrea determinada i presenta diferències quantitatives. La persona amb talent és aquella que posseeix una elevada aptitud en un tipus d'informació, àmbit o processament. Tanmateix, en la resta de camps pot mostrar nivells discrets, o fins i tot, deficitaris. Així doncs, una característica que pot ajudar a identificar-la és la irregularitat. Les diferències quantitatives solen concretar-se en l'automatització dels processos i la velocitat d'execució. (Blanco, 2001)

Existeixen talents simples i talents complexos, constituïts per la combinació d'algunes aptituds específiques. (Castelló i Martínez, 1999)

Les persones amb talents simples són aquelles que destaquen únicament en una aptitud o àrea concreta. Se sobreentén que existeixen múltiples talents, tot i que cal precisar que les proves psicomètriques estandarditzades només permeten evidenciar una petita porció dels mateixos. (Beltrán et al., 2018)

Recopilant treballs i recerques de diferents autors (Beltrán et al. 2018, Castelló i Martínez 1999, entre d'altres), es descriu a continuació i de manera breu els trets distintius dels principals Talents Simples:

- Talent verbal: destaca en la manipulació i representació de material verbal, ja sigui oral i/o escrit. Les persones amb un talent verbal poden ensenyar una elevada fluïdesa lingüística, ús de vocabulari complex, capacitat de comprensió verbal o coneixement.
- Talent lògic: és un perfil que destaca per la gran capacitat per processar de manera lògica, realitzant raonaments deductius i/o inductius.
- Talent matemàtic: es caracteritza per tenir elevats recursos de manipulació i representació d'informacions quantitatives i numèriques.
- Talent creatiu: capacitat d'explorar alternatives, processament de la informació no lineal i facilitat pel dinamisme. Cal esmentar que la creativitat no fa referència únicament a la producció artística, sinó que és un recurs d'ús general.
- Talent social: destaca per tenir amplis recursos de codificació i presa de decisions sobre informació social i comunicativa.

Tanmateix, hi ha persones que posseeixen més d'un talent, i molts dels autors (Beltrán et al. 2018, Castelló i Martínez 1999, entre d'altres) concorden en denominar aquesta combinació com a Talents Complexos. Les tipologies més habituals es detallen a continuació:

- Talent lògic-verbal-memorístic: (conegut anteriorment com a talent acadèmic) es tracta d'una interacció de recursos, concretament una gran habilitat d'emmagatzematge, recuperació de qualsevol coneixement el qual pots ser expressat verbalment de manera lògica i precisa.
- Talent artístic-figuratiu: acull grans aptituds per a les arts plàstiques i/o musicals, així com, aptituds espacials, figuratives i creatives.
- Talent motriu: destaca per la possessió i manifestació de nombrosos recursos de codificació sensorial tàtil i propioceptiva, així com en la motricitat i la coordinació viso-motora.

4.4.3 Doble excepcionalitat

L'alumnat amb doble excepcionalitat fa referència a aquelles persones que presenten A.C juntament amb algun altre diagnòstic associat, per exemple, Dificultats

Específiques de l'Aprenentatge, Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), Trastorn per Dèficit d'Atenció i/o Hiperactivitat (TDA, TDH, TDAH), entre d'altres. (Pfeiffer, 2017)

Habitualment la seva situació pot resultar paradoxal, ja que per una banda, la seva competència cognitiva per sobre de la mitjana cobreix i dificulta el diagnòstic de la seva diversitat funcional, i per altra banda, les seves dificultats específiques l'impedeixen desenvolupar tot el seu potencial, conseqüència per la qual, la majoria de vegades l'alta capacitat passa desapercebuda. (Pfeiffer, 2017)

La detecció d'alumnat amb doble excepcionalitat es converteix en una tasca complicada; tanmateix, és essencial que un cop existeixi el diagnòstic, hi hagi un abordament coordinat, reforçant els aspectes dificultosos i paral·lelament, estimulants les àrees de major competència. (Beltrán et al., 2018)

Cal esmentar que la doble excepcionalitat és un concepte relativament nou i, per tant, també força desconegut. Aquest terme no figura a la Guia del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i, per tant, els i les professionals que fan ús d'aquesta, com que no en tenen coneixement tampoc se'n preocupen de la seva possible existència. Per aquest motiu, és molt rellevant que arribi, sobretot a la comunitat educativa, per a una millor identificació.

4.4.4 Precocitat

La precocitat és un fenomen evolutiu el qual es manifesta en l'infant a través d'un ritme més ràpid en el seu procés d'aprenentatge. Dels zero als catorze anys correspon a la gran etapa del desenvolupament i activació de recursos intel·lectuals bàsics. Al llarg d'aquest període es pot parlar de precocitat si s'observen diferències en el ritme de desenvolupament d'un/a alumne/a en comparació al ritme mitjà del grup-classe. Per altra banda, possiblement es podria considerar superdotació en el cas que finalitzada aquesta etapa de desenvolupament cognoscitiu bàsic, l'alumne/a presentés més i millors aptituds que la mitjana dels companys/es. (Castelló i Martínez, 1999)

És important matisar que la precocitat és un fenomen evolutiu mentre que el talent i la superdotació són fenòmens cognoscitius estables. (Departament d'Ensenyament, 2013)

4.5 Prejudicis i estereotips de l'alumnat amb altes capacitats

Abans de començar a endinsar-se en les característiques que pot presentar l'alumnat amb A.C, és necessari fer una revisió dels prejudicis i estereotips que es troben en la nostra societat, per així partir d'una mirada més realista i poc contaminada. A més, és rellevant conèixer-los per evitar caure en els tòpics habituals i desmitificar-los. Tenint en compte autors com Garnica (2019) o la mateixa Guia editada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2013), es repassarà breument aquells que són més freqüents:

- L'alumnat d'A.C és de classe mitjana-alta o alta

Existeixen nens i nenes amb A.C de tota mena de classes socials i culturals. És possible que famílies amb pocs recursos econòmics o residents de zones rurals no tinguin oportunitats o expectatives de cursar estudis superiors, però aquest motiu no els eximeix de seguir tenint A.C.

- És un grup patològic i inestable

Al llarg dels anys, s'ha generat la idea que les persones amb A.C tenen associada una patologia, o bé la gran majoria té tendència a partir-la. També es creu que totes elles han d'acudir a un/a especialista de psiquiatria. Les patologies les pot patir qualsevol persona, independentment de la seva intel·ligència; el fet de tenir A.C no pressuposa un major risc de patir-les.

- Són nens i nenes emocionalment fràgils

Es creu que són nens i nenes molt fràgils els quals els afecta qualsevol succés poc rellevant o inesperat. És cert que una de les característiques comunes que comparteixen tots ells i elles és una major sensibilitat, però en cap cas significa que siguin fràgils.

- Estan poc capacitats físicament, o bé tot el contrari i presenten una superioritat física

El desenvolupament físic és totalment independent de la capacitat intel·lectual que una persona pugui tenir, no té res a veure.

- Són persones solitàries

Són molts els casos de persones amb A.C que no tenen problemes a l'hora de mantenir relacions interpersonals amb altres companys i companyes. A més,

molts i moltes d'elles tenen una gran capacitat de lideratge i empatia que facilita la socialització.

- Gran motivació per a tots els temes

Es troben persones amb altes capacitats que estan interessades per molts temes, de la mateixa manera que n'hi ha que mostren simplement interès per aquelles temàtiques que els desperten més la seva curiositat.

- Tenen un bon rendiment escolar

Per una banda hi ha el potencial i la capacitat intel·lectual, i per altra, molt diferent, hi ha el rendiment acadèmic. Hi ha moltes variables que poden influir, positivament o negativament, en aquest últim: la motivació, l'autoconcepte, la personalitat, tècniques de treball, estil d'ensenyament, entre moltes altres. El fet de tenir A.C no implica que els resultats acadèmics siguin elevats.

- No necessiten ajuda

Els nois i noies amb A.C tenen una sèrie de necessitats les quals és molt rellevant conèixer-les i donar-hi una resposta ajustada en la mesura que cada persona ho necessiti. Tenir A.C no significa que no tingui necessitat en algun moment de la col·laboració de l'adult.

- Té un alt quocient intel·lectual

No només cal fixar-se en el QI de la persona concreta, sinó que és imprescindible contemplar, a més, altres factors o variables que asseguraran l'existència o no d'una o varies altes capacitats.

- S'avorreixen constantment

Un/a nen/a amb A.C, a l'igual que qualsevol altre/a, es pot avorrir dins l'aula si l'actuació del o de la docent, el mateix ambient de classe, o bé la situació personal del mateix no estan alineades amb una sensació estimulants o de benestar personal. Els companys i companyes de la classe també es poden avorrir; no hi ha una relació directa entre les A.C i l'avorriment.

- El professorat que els atén ha de ser superdotat

La tasca del professorat és comprendre, acompanyar i atendre les necessitats de tot l'alumnat, i també del que té A.C. No és necessari que el docent posseeixi

a escala personal altes capacitats, però el que sí que és imprescindible és que tingui una formació bàsica en aquest tema per tal de poder tractar de manera més adequada a aquest alumnat.

- Tenen èxit escolar i professional

Existeixen múltiples variables que incideixen directament o indirecta en l'assoliment de l'èxit escolar i/o professional; figuren entre elles aspectes de caràcter més personal i altres més de caràcter social; d'aquí que no es pot garantir l'èxit pel simple fet de tenir A.C, tan pot ser considerat un aspecte estimulante com totalment el contrari.

4.6 Característiques de l'alumnat amb altes capacitats

Les persones amb A.C no configuren un grup homogeni, ni tampoc existeix un únic perfil; per tant, no es pot generalitzar a causa de la seva gran diversitat. Tanmateix, es poden observar unes característiques notablement comunes. (Masdevall i Mir, 2010)

És important especificar que és possible que moltes de les característiques esmentades a continuació les mostrin les persones amb A.C, però no necessàriament totes elles han de reflectir-les. Les característiques que es mostren a continuació poden facilitar el procés de detecció per part de la família, comunitat educativa i professionals.

De les diferents lectures realitzades, una de les relacions que s'ha trobat més completes, tenint en compte tant les característiques generals, com la seva comprensió conceptual, és la realitzada per parts dels investigadors Webb, Gore, Amend i DeVries (2007) (citats per a Pfeiffer, 2017):

- Nivell d'alerta inusual
- Ritme d'aprenentatge ràpid
- Retenció de molta informació i excel·lent memòria
- Vocabulari complex i ampli i comprensió avançada
- Tendència a relacionar idees de manera poc freqüent
- Perllongada atenció, persistència i concentració
- Interès per a la resolució de problemes (puzles, endevinalles, números, etc.)
- Gran profunditat i sensibilitat emocional
- Fan preguntes d'indagació i alt grau de curiositat
- Pensament complex, abstracte, lògic i intuïtiu
- Sentit de l'humor agut
- Apareix el sentit de la justícia i l'idealisme a edat primerenca
- Autodidactes
- Elevada preocupació per temes polítics, socials i per les injustícies

- Capacitat d'aprendre habilitats bàsiques més ràpidament i amb menys pràctica
- Interès per experimentar i fer realitzar quelcom de manera diferent

A més, esdevé molt interessant completar-la també amb aquells indicadors relacionats amb la creativitat i el pensament divergent (Pfeiffer, 2017):

- Desafiament cap als productes o solucions existents
- Preferència per a la complexitat i els finals oberts
- Inconformistes
- Gran fluïdesa de pensament i idees
- Observadors/es i molta atenció pels detalls
- Tolerància envers l'ambigüitat
- Capacitat de resolució de problemes de manera original
- Imaginació molt viva
- Atracció per aspectes complexos, misteriosos o nous

I finalment, tot i que també com a aspecte igualment prioritari, cal ressaltar una de les característiques: el lideratge, (Pfeiffer, 2017) que de manera concreta es mostra a continuació els principals trets que caracteritzen el seu perfil:

- Enfocament focalitzat en l'avaluació cap a ell/a mateix/a i cap als i les altres
- Persuasius/ves
- Competències interpersonals sofisticades
- Altes expectatives personals; perfeccionista i autocrític/a
- Seguretat en sí mateix/a
- Capacitat de veure diferents punts de vista
- Capacitat afectiva i cognitiva per conceptualitzar problemes socials
- Responsable i cooperatiu/va
- Reconeixement de lideratge per part dels i de les altres persones que configuren el grup o equip.

Terrasier (1993,1994) va descriure la disincronia que poden presentar l'alumnat d'A.C. Fa referència al desfasament que pot engendrar-se entre els diferents nivells del desenvolupament, com per exemple l'emocional i/o bé l'intel·lectual. Aquest motiu pot generar un cert conflicte personal o bé dificultat a l'hora d'interaccionar amb els companys i companyes. (Castelló i Martínez, 1999)

És necessari comentar les característiques diferencials de gènere, ja que diversos estudis, com el de la psicòloga Gómez (2018), constaten que a causa dels patrons culturals i els estereotips socials hi ha una tendència a incentivar una major passivitat envers les noies i un major raonament espacial i analític entre els nois. A més, les nenes que exterioritzen el seu talent o potencial poden ser vistes, a vegades, com a "poc femenines", "avorrides" o fins i tot "presumides"; raó per la qual, aquestes decideixen amagar-ho, sobretot en el període que abasta l'adolescència. (Albes, 2013)

És interessant fer un petit esment de les característiques de l'adolescència i de l'alumnat adolescent amb A.C, ja que el present treball pren de referència aquesta etapa evolutiva.

A l'adolescència la identitat i la personalitat es van definint i es produeixen importants canvis fisiològics, cognitius, emocionals i socials. Es tracta d'una etapa en què es construeix la identitat pròpia, i en conseqüència, pot desencadenar crisis en relació a la formació de la seva personalitat. A més, a causa de tots aquests canvis, aquesta etapa pot arribar a ser, en el marc educatiu, certament i força complicada per a molts i moltes alumnes, ja que es tracta d'un moment d'especial risc i vulnerabilitat.

Algunes de les conseqüències d'aquests canvis, que repercuteixen lògicament en el desenvolupament educatiu, podrien ser: inseguretat amb els propis canvis i la seva imatge personal, rebel·lia, importància del grup d'iguals i canvis d'humor freqüents i inesperats, mostrant, en alguns casos, una resposta emocional desmesurada (Institut L'Oms, s.d).

Generalment en aquesta fase de l'adolescència els nois i noies amb A.C intenten no destacar en el grup perquè la diferència és concebuda com una amenaça o bé com un factor conflictiu, així com una etiqueta amb connotacions negatives utilitzada per part de companyes i companys, com per exemple, "*empollón*". A més de ser cert, cal especificar que cada cas i situació són diferents, i que són moltes les variables que influeixen positivament o negativa en aquesta etapa, i més encara quan es tracta d'alumnat amb A.C, destacant: l'ambient social, el suport familiar, les característiques individuals dels i les integrants del grup, la seva personalitat, entre d'altres. (Garnica, 2013)

Davant aquesta situació, el professorat ha de tenir en compte tots aquests factors a l'hora de treballar amb adolescents, no desanimar-nos, ni desmotivar-los i a més intentar comprendre'ls tot fomentant el diàleg.

4.7 Identificació i detecció de l'alumnat amb altes capacitats

Actualment hi ha molts nens i nenes que acaben la seva etapa educativa desapercebuts, sense cap reconeixement com a persones amb A.C, i en conseqüència, sense cap mesura ajustada a les seves necessitats. És de vital importància que tots i totes les professionals de l'educació i disciplines relacionades, així com famílies, creïn una bona col·laboració per tal de facilitar la detecció de l'alumnat en qüestió. (Garnica, 2013)

Quan es parla de detecció es fa referència a identificar una sèrie d'indicadors, entre els quals hi ha habilitats, característiques, pensaments, comportaments...per esmentar els més bàsics. Si l'alumne/a compleix una quantitat significativa d'indicadors, es podrà determinar si és valorat o valorada. (Garnica, 2013)

El procés de detecció i identificació no és una tasca que es realitzi en un moment determinat i on es tingui en compte un únic resultat a partir d'unes proves psicomètriques estàndard determinades; ben al contrari, es tracta d'un procés en el qual s'han d'anar analitzant cadascun dels resultats de les proves en qüestió juntament amb observacions sistemàtiques sobre comportaments i realitzacions d'aquest alumnat. A més, no és un procés unilateral, ja que és necessària la intervenció del centre educatiu, la família i altres serveis externs, com per exemple, l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP). La detecció també ha de ser multidimensional, és a dir, cal que consideri l'alumne/a en la seva globalitat i de manera contextualitzada, recollint tots els aspectes i entorns, com el social, educatiu i familiar. (Albes, 2013)

La detecció d'alumnat amb A.C és necessària i persegueix unes quantes finalitats. En primer lloc, aquesta detecció permet conèixer el perfil de l'alumne/a de manera individual; és a dir, els recursos intel·lectuals que disposa, el seu rendiment, interessos, característiques personals i emocionals, entre d'altres. A través d'aquesta primera anàlisi, es possibilita avançar envers una resposta més ràpida i adequada a les necessitats de l'alumne/a. També afavoreix el desenvolupament del potencial i les seves competències, així com permet proporcionar el màxim accés d'aprenentatge. A més, a través de la detecció es poden identificar possibles barreres per a l'aprenentatge i la participació. (Albes, 2013)

Cal tenir en compte que el centre educatiu és una entitat pedagògica, d'organització i gestió que, juntament amb tota la comunitat educativa, té la responsabilitat de donar resposta a les diferents necessitats educatives, una de les quals correspon a aquell alumnat amb A.C. Els centres han de seleccionar els processos, procediments i instruments d'identificació i detecció. És important que la comunitat educativa tingui en compte que el centre disposa d'una sèrie d'elements per garantir l'atenció a les A.C: (Ramos i Chiva, 2018), d'entre els que esdevé indispensable ressaltar els següents:

- Projecte Educatiu de Centre (PEC): s'explicita com s'atendran les necessitats dels i les alumnes.
- Pla Acció Tutorial (PAT): posa èmfasi a la necessitat de conèixer les característiques evolutives i personals de l'alumnat, per tal d'identificar

les seves necessitats i poder donar així la resposta més adequada per a cada situació específica.

- Equips directius: La direcció escolar és clau, ja que es tracta de l'equip responsable de gestionar espais i recursos, horaris, entre d'altres. Si hi ha una bona gestió i unes propostes el màxim d'ajustades a la realitat del centre escolar – a nivell organitzatiu i didàctic-, es podran portar a terme estratègies com per exemple, flexibilitzacions de currículum o agrupacions, les quals facilitaran alhora la identificació inicial i més endavant el seguiment per tal d'arribar a un bon assoliment de la millor fita per a cadascun dels i de les alumnes del centre.
- Professorat i pràctica docent: El o el docent és la figura més propera a l'alumnat; així doncs, té la màxima responsabilitat d'estar alerta a qualsevol indicador.
- Pla d'Acció a la Diversitat (PAD): defineix les mesures educatives que el centre ha d'oferir per tractar la diversitat de tot l'alumnat.

(Ramos i Chiva, 2018), tenint en compte la realitat legal així com la situació específica del propi centre educatiu.

Per evitar que alumnat d'A.C passi desapercebut, i per tant, no rebi l'atenció que de manera específica requereix, esdevé indispensable i imprescindible portar a terme una detecció en diferents moments, tant al començament del curs escolar com al llarg del mateix. A principi de curs el professorat pot realitzar una detecció a partir d'una sèrie d'indicadors que configuraran aquesta anomenada avaluació inicial, i amb tota la informació recollida, es podrà organitzar una resposta educativa el més ajustada possible a aquesta realitat, reflexionant i proposant posteriorment les mesures organitzatives i recursos que poden ser més afavoridors. Al llarg del curs escolar els i les docents poden detectar algun alumne o alumne que destaquí significativament comparant-ho amb la resta de companys i companyes de classe, i per tant, caldran unes mesures complementàries, així com la col·laboració dels serveis de suport educatiu per poder analitzar la situació i iniciar una avaluació psicopedagògica. (Albes, 2013)

Existeixen diferents instruments de diagnòstic per a la identificació de les A.C, els quals es poden agrupar en tècniques subjectives i tècniques objectives. Les subjectives fan referència a les eines de recollida d'informació i/o bé observacions més personalitzades, les quals ofereixen una informació molt valuosa per comprendre a la persona en la seva totalitat i, alhora, complementen els resultats obtinguts a partir de les diferents proves psicomètriques. Per altra banda, les tècniques objectives

corresponen a aquelles proves estandarditzades, que són conegudes com a proves psicomètriques, tests d'intel·ligència o proves d'aptituds cognitives, entre d'altres (Beltrán et al., 2018), i que aporten informació específica però de manera més objectiva.

Aprofitant els resultats d'unes i altres es pot obtenir un primer perfil de detecció de la persona, i a partir d'aquí poder anar avançant en la seva identificació i posterior seguiment de forma més adient, tenint en compte les diferents variables mesurades.

4.8 Resposta educativa per a l'alumnat amb altes capacitats

Tal com s'ha anat esmentant anteriorment, els i les professionals de l'educació han de disposar d'estratègies i recursos adequats per tal d'oferir una resposta ajustada a les necessitats educatives que esdevinguin a la comunitat educativa, en aquest cas, en les A.C. La resposta hauria de proporcionar un conjunt d'actuacions planificades i seqüenciades d'acord amb els objectius globals. (Ramos i Chiva, 2018)

Un cop s'ha identificat la persona amb A.C i s'ha realitzat una avaluació psicopedagògica, feta per professionals de psicopedagogia, pedagogia i/o psicologia, els agents educatius tenen la responsabilitat d'intentar desenvolupar tot el seu potencial. Existeixen diferents mesures educatives per abastar les A.C:

- Acceleració: consisteix a avançar el noi o noia un o més cursos amb la finalitat de situar-lo/la en un context on es correspongui el seu nivell de coneixement. És recomanable realitzar-ho quan l'alumne/a necessita una major quantitat d'informació o continguts complexos, i, en contrapartida, no és recomanable per aquell alumnat que necessita adaptacions metodològiques. En el cas dels i les adolescents, el fet de relacionar-se cada dia amb companys i companyes amb un grau més elevat de maduresa emocional pot generar confusió i, en conseqüència, pot repercutir en les relacions de dins i fora del centre. Per tant, per sospesar l'opció de l'acceleració cal observar múltiples aspectes, un dels quals correspon a la maduresa i cohesió del grup on roman. (Arocas et al., 1994)
- Agrupaments: es basa en ajuntar a nois i noies amb A.C en grups o escoles especials, on es dissenyen programes segons el nivell de cada classe o grup, per així seguir una manera de treballar per a tots i totes les alumnes. Cal matisar que en realitat aquesta estratègia és incompatible amb la política educativa inclusiva. (Blanco, 2001)

- Enriquiment: és una estratègia que intenta individualitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge, dissenyant programes ajustats a les característiques de cada alumne/a. S'ha de partir del currículum del grup on està escolaritzat/da aquest/a alumne/a amb la finalitat que aquest/a pugui participar el màxim possible, des d'una mirada quantitativa i qualitativa. L'enriquiment ha de suprimir tots els continguts repetitius, i que el noi o noia ja domina, i per tal que aquest sigui efectiu, ha de complir tres requisits: el context acadèmic permet la individualització dels aprenentatges, el treball amb la resta de companys i companyes, i, que es porti a terme en el mateix temps que les classes ordinàries, és a dir, que no sobrecarrega l'horari escolar. (Blanco, 2001)

A continuació s'exposen les línies principals en què es pot concretar l'enriquiment:

- Ampliacions curriculars: consisteix, tal com es mostra a la mateixa terminologia, en ampliar l'estructura de temes i continguts del currículum ordinari. És important matisar que afegir no vol dir incorporar coneixement de currículums superiors. (Castelló i Martínez, 1999)
- Adaptacions curriculars: es parteix del currículum ordinari i es tracta d'establir vinculacions i connexions transversals entre els continguts d'una o diverses àrees. (Beltrán et al., 2018)
- Entrenament metacognitiu: s'utilitza per aprendre a gestionar els propis recursos cognitius i conductuals, utilitzant recursos extracurriculars. Es pot utilitzar amb tot l'alumnat, independentment de si és o no d'A.C. (Departament d'Ensenyament, 2013)
- Enriquiment aleatori: es planifiquen diversos temes i activitats que incorporin continguts del currículum, a més d'altres externs però vinculables. L'alumnat escull, segons les seves motivacions i preferències, aquells temes que més li agraden, i els treballa de manera paral·lela amb el grup classe, així com decideix com treballar-ho a través d'un projecte previ amb les tasques que portarà a terme, per així poder ser revisades pel professorat. (Blanco, 2001)

- Treball per programacions flexibles: es tracta de programar els continguts per nivells de dificultats, aconseguint així que tot l'alumnat pugui accedir de manera individual al currículum comú, acomplint tasques ajustades als diferents nivells de l'aula. (Guirado i Valera, 2012)
- Convalidació amb mentoratge: en casos en què un/a alumne/a té un gran domini d'una àrea curricular, hi ha l'opció d'exonerar-la. (Beltrán et al., 2018)
- Treball cooperatiu: es tracta d'una estratègia de caràcter inicialment organitzatiu però ampliada a nivell curricular, que permet atendre a tota la diversitat de l'alumnat, a través de grups heterogenis amb alumnat amb diferents capacitats. L'essència del treball cooperatiu és que els i les alumnes hagin de treballar junts per aprendre i que alhora són tan responsables de l'aprenentatge dels seus companys i companyes com del seu. (Pujolàs, 2006)

Fent una mirada holística s'observa la possibilitat i existència d'una gran varietat de mesures per intentar aconseguir un bon desenvolupament intel·lectual del noi o bé la noia amb A.C; a més, esdevé necessària la col·laboració dels diferents agents educatius i familiars, per tal de conèixer, debatre i seleccionar la proposta més idònia pel noi o noia en qüestió.

5. Anàlisi del context

La proposta del present TFM, tal com s'ha anat mencionant, ha estat creada a partir d'un context i instituts concrets, però és extrapolable a altres centres. Les pràctiques del màster van estar realitzades a l'EAP G-07 La Garrotxa, les quals van oferir-me l'oportunitat de conèixer i contactar amb diferents professionals. Gràcies a aquestes, vaig anar descobrint el gran desconeixement i desinformació general que hi havia sobre les A.C; així doncs, considero que és necessari fer una contextualització per tal de situar el o la lectora, a la ciutat d'Olot, de l'EAP i el CRP -que ofereixen atenció a tota la comarca-, dels centres on vaig indagar els coneixements que tenien sobre les A.C i, finalment, una anàlisi de les necessitats.

5.1 Contextualització d'Olot

Olot és una ciutat situada a la província de Girona i capital de la comarca de la Garrotxa. Actualment, té 35.926 habitants. En l'última dècada el municipi ha incorporat un notable nombre de persones de diferents nacionalitats. Actualment, el 20,1% dels habitants d'Olot són estrangers, unes 7.824 persones. Una de les peculiaritats d'Olot és que està ubicada en un parc natural i a més, està rodejada de quatre volcans inactius. El turisme i el sector serveis són les activitats econòmiques de més pes al costat de la indústria agroalimentària; a més, disposa de quatre museus. Pel que fa al transport, no hi ha presència de tren (antigament sí), únicament disposa d'una xarxa d'autobusos que abasta el centre i tots els barris d'Olot i alhora, ofereix línies interurbanes. (Diputació de Girona, s.d.; Institut d'Estadística de Catalunya, 2020) (Olot, s.d).

Imatge 1. Mapa de la comarca de la Garrotxa



Font: La Garrotxa la terra dels volcans (s.d.)

En aquests moments Olot posseeix deu llars d'infants (de les quals cinc són públiques), deu escoles de primària (quatre concertades), una d'aquestes és d'educació especial, i, finalment, vuit centres d'educació secundària, un d'ells és l'Escola d'Art i Superior de Disseny on també, s'hi pot fer el batxillerat artístic i altres formacions relacionades amb l'art. Cal destacar que tres centres compten amb el Suport Intensiu per a l'Escolarització Inclusiva (SIEI). A més, també hi ha la presència d'una Escola d'Adults i l'Institut municipal d'Educació i Joventut. Quant als serveis educatius i socioeducatius, Olot disposa del Centre de Recursos Pedagògics (CRP) amb quatre professionals, l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) conformat per 6 professionals i l'Equip d'Assessorament i Orientació en Llengua, Educació Intercultural i Cohesió Social (ELIC) format per dues professionals. Per a la gent gran, existeix el casal cívic d'Olot, on s'organitzen tota mena d'activitats i hi ha set residències. (Servei Educatiu de la Garrotxa, s.d.).

En l'àmbit social, hi ha el Consorci d'Acció Social de la Garrotxa, una entitat pública encarregada de la gestió de serveis socials i d'atenció a la comunitat. Aborda diferents necessitats com l'atenció social bàsica, pobresa i exclusió social (Olot compta amb menjadors socials i amb centres de distribució d'aliments), informació i assessorament a la dona i violències, drogodependències, salut afectivosexual, atenció a totes les edats (hi ha un centre de dia), persones amb dependència i discapacitat i llengua de signes. (Consorci d'Acció Social de la Garrotxa, 2020).

Finalment, en l'àmbit laboral existeix el Servei d'Orientació i Inserció Laboral (SOIL), el Centre Integral de Formació en Indústries càrnies i agroalimentàries (KREAS), el centre integral de formació professional de la Garrotxa (FP.CAT), PFI- PTT , l'Aula Format i el servei de Garantia Juvenil. (Àrea d'Ocupació Mas les Mates, s.d.)

5.2 Descripció de l'EAP i el CRP

Els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP) són equips que proporcionen suport al professorat i als centres educatius en la resposta a la diversitat de l'alumnat i en relació als i les alumnes que presenten necessitats educatives especials, així com a les seves famílies. Desenvolupen les seves actuacions en els centres educatius de la comarca amb col·laboració amb altres professionals de la zona. (serveis educatius de la Garrotxa, s.d.)

L'equip de l'EAP G-07 La Garrotxa està format per una treballadora social, una fisioterapeuta i quatre psicopedagogues.

Actualment els serveis educatius que atenen la comarca es troben ubicats en un únic edifici, el Servei Educatiu de la Garrotxa. Així doncs hi romanen l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic EAP G-07, el Centre de Recursos Psicopedagògics (CRP), i l'Equip d'Assessorament i Orientació en Llengua, Educació Intercultural i Cohesió Social (ELIC). La imatge adjuntada a continuació s'observa un edifici que s'assimila a un habitatge, a dia d'avui és on roman l'EAP, però anteriorment s'utilitzava com a domicili per a mestres de fora de la comarca, que feien docència a l'escola del costat, Escola Llar – Lluís Maria Mestras, actualment coneguda com a Institut Escola Greda. A més, en casos excepcionals, també s'oferia com a residència a nens i nenes que vivien lluny de l'escola.

Imatge 2. Edifici del Servei Educatiu de la Garrotxa



Font: *Google Maps* (s.d.)

El CRP és un equip que dinamitza i assessora als diferents professionals i centres educatius per tal d'avançar en la qualitat educativa i en la formació contínua dels docents. Està constituït per quatre professionals. S'hi pot accedir a través de demandes procedents dels centres educatius, de grups de professorat, d'equips docents o d'agents educatius que treballen a la zona. També ofereixen formació i informació provinent del Departament d'Educació de cara potenciar i afavorir la innovació educativa.

L'equip de l'ELIC està format per dos professionals que vetllen per l'assessorament i orientació pel que fa a la llengua, potenciant la llengua catalana, així com la interconnexió entre llengües i cultures de les que la Garrotxa en té llarga experiència.

Els tres equips EAP, CRP i ELIC treballen de manera coordinada, intercanviant-se informació i cercant maneres coherents que acompanyin l'alumne/a, individualment i també en petit-grup o abastant el grup-classe, per un mateix camí.

5.3 Descripció dels centres educatius seleccionats: l'Institut Escola Greda i l'Institut Montsacopa

A la ciutat d'Olot hi ha actualment diversos centres públics i privats que imparteixen l'ESO, tot i que pel que fa al present TFM, s'ha optat per escollir els dos instituts següents, per la senzilla raó que, durant les pràctiques del màster a l'EAP, de manera setmanal, visitava els centres en qüestió, motiu pel qual, vaig poder conèixer la cultura, política i els diferents agents educatius de l'institut. A més, a mesura que passaven els dies, es feia més visible el desconeixement general de les A.C del professorat, ja que així ells i elles ho verbalitzaven. Així doncs, vaig considerar convenient centrar-me i seleccionar ambdós centres.

L'Institut Escola Greda és un centre públic, d'una línia que abasta Educació Infantil, Primària i Secundària. Antigament era una escola que únicament comptava amb les etapes d'Educació Infantil i Primària; tanmateix, el curs 2020-2021 van decidir implementar l'Educació Secundària, aglutinant l'alumnat del mateix centre, a més de nois i noies de Sant Jaume de Llierca, Sant Joan les Fonts i la Canya, creant així, dues línies de primer d'ESO. La idea és crear continuïtat a l'ESO a mesura que avancin els anys. Actualment s'hi troben vint-i-vuit docents, una administrativa i una conserge, així com el personal de cuina i neteja; a més, posseeix un Suport Intensiu per a l'Escolarització Inclusiva (SIEI).

A la pàgina web de l'escola (www.iegreda.cat) s'hi troba recopilada la informació més rellevant del centre, pel que fa al seu equip humà i les diferents activitats que es porten a terme i que es proposen de cara a la comunitat.

L'origen familiar de l'alumnat és divers: aproximadament el 26.79% de les famílies són autòctones i les restants tenen diferents procedències, famílies de procedència gambiana (13.39%), panjabi (28.57%), marroquí (16.07% %), sud-americana (8.93%), d'Europa de l'est (4.46 %) i de la Xina (1.79%). Aquestes dades deixen entreveure que, dins l'àmbit familiar predomina poc la llengua catalana i hi ha un nombre elevat de castellanoparlants a més d'altres llengües. Així docs, en aquest marc socioeconòmic i cultural es manifesta la necessitat de garantir l'equitat de l'alumnat.

L'escola fa ús d'una metodologia activa, afavorint així que l'alumne/a sigui el protagonista del seu aprenentatge; segueixen la teoria del *Learning by Doing*, i d'aquesta manera incideixen en la importància de la reflexió en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

El seu projecte educatiu se centra en una proposta de singularització curricular amb dos eixos principals: el domini de les noves tecnologies i l'impuls al plurilingüisme. És un centre innovador on la robòtica, les STEAM (ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtiques) i l'aprenentatge de les llengües i les matemàtiques són primordials.

En el Projecte Educatiu de Centre (PEC) destaquen els valors que consideren més essencials:

- Respecte cap a la diversitat cultural
- Solidaritat vers els i les altres
- Igualtat entre tot l'alumnat
- Acceptació d'un mateix per afavorir el creixement personal
- Llibertat de pensament i opinió
- Cultura de l'esforç, del treball en equip i la cooperació
- Innovació i creativitat
- Responsabilitat envers els recursos de l'entorn ecològic i la sostenibilitat
- L'error com a font d'aprenentatge

L'Institut Montsacopa és un centre de titularitat pública, el qual té quatre línies en cada curs d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) i dues línies de Batxillerat; a més també hi ha desplecats alguns Cicles Formatius. El centre compta amb cinquanta-vuit professors i professores, dues secretàries, tres conserges i el personal de neteja. Cal destacar que disposa també d'un Suport Intensiu per a l'Escolarització Inclusiva (SIEI).

A la seva pàgina web (www.iesmontsacopa.cat), es troba exposada de manera àmplia informació sobre l'activitat educativa que es porta a terme en aquest centre.

Arran de les seves notables dimensions, existeix una gran diversitat en aquest centre, amb un percentatge del 0,64% d'alumnat amb necessitats educatives especials, un 13.95% d'alumnes amb necessitats educatives específiques i un 3,43% d'alumnes de nova incorporació.

És un institut on es potencia l'aprenentatge d'idiomes estrangers, ja que ofereix la doble titulació en batxillerat -el Batxibac-, amb el qual els alumnes i les alumnes es graduen amb el domini de l'anglès i del francès, fet gràcies al qual, tindran la possibilitat d'accedir a les universitats de França. D'altra banda, el centre també ofereix la possibilitat de realitzar com a activitat extraescolar, l'aprenentatge de l'alemany.

Un aspecte característic del centre és la consideració de la creativitat, introduint-la en la mesura que és possible en cadascuna de les assignatures, així com la participació en dinàmiques culturals i activitats relacionades amb l'art i la cultura.

En el seu PEC, es mostren amb detall els trets d'identitat més característics de centre. La seva missió es focalitza en la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat, així com del grau de cohesió social d'aquest, en un context d'equitat, educant els alumnes i les alumnes de forma integral i amb l'ús del català com a llengua vehicular. Es tracta d'un centre aconfessional i pluralista que defensa la coeducació i l'ensenyament no sexista.

La seva finalitat bàsica equival a esdevenir un centre de referència en formació d'alumnes d'Olot i comarca, dotant-los de competències i habilitats socials que els permetin desenvolupar-se en el món actual i en el seu futur professional, i on les famílies participin activament en el procés formatiu dels seus fills i filles.

Els valors que defensa aquest institut són: el respecte, la solidaritat i la tolerància, per tal d'aconseguir una bona convivència. També la responsabilitat, l'esforç, l'equitat i l'autoexigència, així com, la llibertat d'opinió i el sentit crític. Finalment, cal destacar que defensen els valors de respecte a la diversitat cultural i idiomàtica.

Atesos als principis generals pedagògics de centre, aquest es podria considerar com a una organització intel·ligent, ja que promou la recerca i la innovació, així com el plurilingüisme, la formació professional, la creativitat i la participació.

En aquest document també es recullen els tres objectius prioritaris de centre. Aquests són:

- Millorar els resultats acadèmics
- Millorar la cohesió social
- Mantenir el baix nivell d'absentisme i abandonament prematur actual

5.4 Descripció de les necessitats

A través de les pràctiques del màster, concretament a l'EAP-G07, vaig poder deduir, observar i corroborar a través de nombroses situacions que el professorat mostrava i manifestava el seu desconeixement envers les A.C, i a vegades, s'entreveia angonya per no saber com gestionar la situació. Sobretot, durant les diferents Comissions d'Atenció a la Diversitat (CAD), és on es feia més evident la falta d'informació, ja que la majoria d'assistents confessaven que no tenien eines per abordar el tema, o d'altres, que es basaven en falsos estereotips, com per exemple: "no pot tenir

altes capacitats perquè suspèn totes les assignatures” o bé “no pot tenir A.C, ja que té bones habilitats socials”.

Per tal d'aconseguir una mirada holística dels dos instituts analitzats, així com dels diferents professionals que treballen coordinats amb aquests, com els Serveis Educatius de Zona, i per tant, evidenciar aquestes necessitats que ja havia anat descobrint, he considerat la idoneïtat en la utilització de dues eines de recollida d'informació; per una banda l'observació, gràcies a les pràctiques curriculars del màster de Psicopedagogia i, per altra, l'aplicació d'un qüestionari, amb la finalitat d'obtenir més informació específica de caràcter individual. Hi havia la intenció de fer ús de l'entrevista, però finalment es va haver de descartar perquè les diferents persones a qui se'ls va demanar, van dir que no els era possible a causa de sobrecàrrega de feina desencadenada per la malaurada situació de la COVID-19.

Segons Fernández (2005) l'observació és el registre sistemàtic, fiable i vàlid d'un comportament o d'una conducta manifestada, la qual es pot emprar en situacions molt diverses. La finalitat de l'observació és registrar quelcom sense intervenir. L'investigador/a utilitza diferents tècniques d'observació, mira, registra i analitza aquells fets d'interès per la finalitat que s'ha proposat estudiar.

Hi ha una sèrie d'aspectes que cal tenir en compte a l'hora de realitzar una observació: contemplar si és un moment oportú, dissenyar un programa d'observació, valorar què cal registrar i què no, reflexionar sobre en quina mesura es fa visible l'investigador per no destorbar, entre d'altres. (Blaxter et al., 2000)

Per altra banda, per tal d'explorar els coneixements dels diferents agents educatius, es va elaborar un qüestionari, utilitzant el *google forms*, per al professorat de secundària dels dos instituts i pels i les integrants del CRP i l'EAP.

El qüestionari és una tècnica de recol·lecció de dades que consisteix a realitzar per escrit unes preguntes concretes, a persones les quals les seves habilitats, experiències o bé opinions són d'interès per a l'investigador/a. (Blaxter et al., 2000) Les preguntes poden estar formulades de moltes maneres; però en ressalten bàsicament dos tipus: les obertes i les tancades. Les primeres senzillament no delimiten les respostes, conseqüència per la qual, el nombre de categories de resposta és molt elevat. En canvi, les tancades contenen categories o alternatives de resposta prèviament delimitades, és a dir, es mostren a les persones les possibilitats de resposta i per tant, s'han de cenyir a elles. Aquestes poden ser dicotòmiques, tenir diverses alternatives de resposta, haver d'ordenar per preferència les diferents alternatives o escales d'avaluació. (Hernández et al., 2003) El qüestionari realitzat conté preguntes obertes i

tancades; tanmateix, en alguna de les tancades, hi ha l'opció de respondre quelcom no estipulat. A més d'aquestes, una primera part del qüestionari inclou la possible recopilació de dades de tipus sociodemogràfic (edat, gènere, professió, entre d'altres) per tal de poder distingir globalment el grup de persones que han respost l'enquesta. (Fernández, 2007)

A l'hora de crear el qüestionari específic per a aquesta recerca, es van tenir en compte alguna de les recomanacions de Blaxter et al. (2000), com ara: evitar preguntes ambigües, utilitzar preguntes simples, defugir de la redacció de preguntes en termes negatius i no incloure preguntes ofensives.

Pel que fa als aspectes estructurals, es van agafar com a referència les nocions de Fernández (2007), concretament es va incloure un text introductori i unes instruccions, ja que l'autor emfatitza en la importància d'iniciar el qüestionari explicant l'objectiu de l'estudi, així com un agraïment pel temps dedicat a respondre'l. A més, el qüestionari ha de tenir instruccions clares i explícites que facilitin respondre de manera correcta.

És important especificar que els qüestionaris es van fer de manera anònima per intentar aconseguir respostes honestes i, alhora, per no condicionar ni fer sentir incòmode a ningú. A més, es demanava permís per poder utilitzar les dades proporcionades, ja que no comprometien individualment a ningú.

Seguidament es mostren els qüestionaris que es van dissenyar i posteriorment aplicar. Tanmateix, els diferents qüestionaris complets es poden trobar a l'apartat d'Annexos (de l'Annex 1 fins a l'Annex 4)

Imatge 3. Qüestionari elaborat pels instituts

Què en saps de les altes capacitats? Institut
La present enquesta persegueix l'objectiu de recopilar informació sobre quins coneixements tenen els i les diferents professionals sobre les altes capacitats, per a posteriorment, elaborar una proposta hipotètica de com donar més veu a aquesta temàtica. Totes les dades obtingudes, de manera anònima, únicament seran utilitzades per partir d'un context real. Així doncs, és rellevant contestar-les amb sinceritat. La vostra informació serà de gran ajuda per a realitzar el meu Treball de Final de Màster en Psicopedagogia. Moltes gràcies per dedicar-hi una estona, em serà de gran ajuda!
- Gènere: Text d'una resposta breu - Edat:

Text d'una resposta breu

.....

- Quina figura professional et correspon actualment? (pots seleccionar més d'una opció)

- ☐ Professor/a
- ☐ Tutor/a
- ☐ Secretari/a
- ☐ Cap d'estudis
- ☐ Coordinador/a Pedagògic/a
- ☐ Director/a
- ☐ Mestre/a de suport
- ☐ Altres

- Quants anys portes treballant en el món educatiu?

- ☐ Entre 0 i 5 anys
- ☐ Entre 5 i 10 anys
- ☐ Entre 15 i 20 anys
- ☐ Entre 20 i 30 anys
- ☐ Més de 30 anys

- Quina formació has realitzat? (pots escollir més d'una opció)

- ☐ Diplomatura
- ☐ Llicenciatura
- ☐ Grau
- ☐ Postgrau
- ☐ Màster
- ☐ Podries especificar-la on posa altres?
- ☐ Altres:.....

- En el teu procés de formació bàsica, amb quina freqüència es va tractar el tema de les altes capacitats? (si és que es va tractar, en cas de no treballar-ho pots puntuar un.)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Molt

- Has fet alguna formació addicional sobre les altes capacitats?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ En cas afirmatiu, la podries especificar?

Altres:.....

- Consideres que hi ha coneixements en el món educatiu en aquests moments sobre les altes capacitats?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Molt

- Quin grau de coneixement consideres que tens tu en relació a les altes capacitats?

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Gens	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Molt

- Què saps sobre les altes capacitats?

La vostra resposta

.....

- Quines característiques consideres que tenen els i les alumnes amb altes capacitats?

La vostra resposta

.....

- T'has trobar amb algun/a alumne/a que consideraves que podia tenir altes capacitats?

☐ Cap

☐ Algun/a

☐ Bastants

☐ Molts/es

☐ Recordes quants o podries dir una aproximació?

.....

-Consideres que sabries identificar a un/a alumne/a amb altes capacitats?

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
No el/la sabria identificar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sóc totalment capaç d'identificar-la/lo

- Un cop identificat, què faries amb aquest/a alumne/a?

La vostra resposta

.....

- T'agradaria tenir més coneixements sobre el tema de les altes capacitats?

☐ No m'interessa gens

☐ M'interessa una mica

☐ M'interessa força

☐ M'interessa molt

- De quina manera penses que seria interessant rebre més informació sobre aquest tema?
(pots marcar més d'una opció i si tens algun suggeriment el pots especificar)

☐ Conferència

☐ Breu formació

☐ Curset general

☐ Guia amb orientacions

Altres.....

- Quina persona consideres que hauria de rebre aquesta formació? (pots marcar més d'una opció)

- ☐ Tot el professorat
- ☐ El o la mestra/e d'educació especial
- ☐ El o la tutora del grup
- ☐ L'equip directiu
- ☐ L'EAP

Altres:.....

- Afegiries algun altre comentari al respecte?

La vostra resposta

.....

- M'autoritzes a fer ús de la informació que m'has proporcionar per a l'elaboració del treball?

- ☐ Sí
- ☐ No

Moltes gràcies per la teva col·laboració. La teva informació serà de gran ajuda!

Imatge 4. Qüestionari elaborat per l'EAP

La present enquesta persegueix l'objectiu de recopilar informació sobre quins coneixements tenen els i les diferents professionals de l'EAP sobre les altes capacitats, per a posteriorment, elaborar una proposta hipotètica de com donar més veu a aquesta temàtica. Totes les dades obtingudes, de manera anònima, únicament seran utilitzades per partir d'un context real. Així doncs, és rellevant contestar-les amb sinceritat. La vostra informació serà de gran ajuda per a realitzar el meu Treball de Final de Màster en Psicopedagogia. Moltes gràcies per dedicar-hi una estona, em serà de gran ajuda!

- Gènere:

Text d'una resposta breu

.....

- Edat:

Text d'una resposta breu

.....

- Quina figura professional et correspon dins l'EAP?

- ☐ Psicopedagog/a
- ☐ Psicòleg/a
- ☐ Treballador/a social
- ☐ Fisioterapeuta

Altres:.....

- Quants anys portes treballant a l'EAP?

Text d'una resposta breu

.....

- Quina formació has realitzat? (pots escollir més d'una opció)

- ☐ Diplomatura
- ☐ Llicenciatura
- ☐ Grau

- ☐ Postgrau
- ☐ Màster
- ☐ Podries especificar-la on posa altres?

Altres:.....

- En el teu procés d'una formació bàsica, amb quina freqüència es va tractar el tema de les altes capacitats? (si és que es va tractar, en cas de no treballar-lo pots puntuar un 0.)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Molt

- Has fet alguna formació addicional sobre les altes capacitats?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ En cas afirmatiu, la podries especificar?

- Consideres que hi ha coneixements en el món educatiu en aquests moments sobre les altes capacitats?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Molt

- Quin grau de coneixement consideres que tens tu en relació a les altes capacitats?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Molt

- Què saps sobre les altes capacitats?

La vostra resposta

.....

- Quines característiques consideres que tenen els i les alumnes amb altes capacitats?

La vostra resposta

.....

- T'has trobat amb algun/a alumne/a que creus que tenia altes capacitats?

- ☐ Cap
- ☐ Algun/a
- ☐ Bastants
- ☐ Molts/es
- ☐ Recordes quants o podries dir una aproximació?

Altres:.....

- Com d'habitual és que t'arribin derivacions d'alumnes d'altres capacitats?

Com d'habitual és que t'arribin derivacions d'alumnes d'altres capacitats? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mai ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Molt habitual

- Consideres que tens suficient formació per poder detectar un/a alumne/a amb altes capacitats?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

No el/la sabria
identificar



Sóc totalment capaç
d'identificar-la/lo

- Quin procediment utilitzes per a la identificació d'un/a alumne/a amb altes capacitats?

La vostra resposta

- Quins suports psicopedagògics utilitzes per avaluar les altes capacitats?

La vostra resposta

- Un cop identificat, quines actuacions proposaries per aquest/a alumne/a?

La vostra resposta

- T'agradaria tenir més coneixements sobre el tema de les altes capacitats?

- ☐ No m'interessa gens
- ☐ M'interessa una mica
- ☐ M'interessa força
- ☐ M'interessa molt

- De quina manera penses que seria interessant rebre més informació sobre aquest tema?
(pots marcar més d'una opció i si tens algun suggeriment el pots especificar)

- ☐ Conferència
- ☐ Breu formació
- ☐ Curset general
- ☐ Guia amb orientacions

Altres:.....

- Quina persona consideres que hauria de rebre aquesta formació? (pots marcar més d'una opció)

- ☐ Tot el professorat
- ☐ El o la mestra/e d'educació especial
- ☐ El o la tutora del grup
- ☐ L'equip directiu
- ☐ L'EAP

Altres:.....

- Afegiries algun comentari al respecte?

La vostra resposta

- M'autoritzes a fer ús de la informació que m'has proporcionat per a l'elaboració del treball?

- ☐ Sí

☐ No

Moltes gràcies per la teva col·laboració. La teva informació serà de gran ajuda!

Imatge 5. Qüestionari elaborat per el CRP

Què en saps de les altes capacitats? CRP

La present enquesta persegueix l'objectiu de recopilar informació sobre quins coneixements tenen els i les diferents professionals sobre les altes capacitats, per a posteriorment, elaborar una proposta hipotètica de com donar més veu a aquesta temàtica. Totes les dades obtingudes, de manera anònima, únicament seran utilitzades per partir d'un context real. Així doncs, és rellevant contestar-les amb sinceritat. La vostra informació serà de gran ajuda per a realitzar el meu Treball de Final de Màster en Psicopedagogia. Moltes gràcies per dedicar-hi una estona, em serà de gran ajuda!

- Gènere:

Text d'una resposta breu

.....

- Edat:

Text d'una resposta breu

.....

- Quants anys portes treballant en el món educatiu?

- ☐ Entre 0 i 5 anys
- ☐ Entre 5 i 10 anys
- ☐ Entre 15 i 20 anys
- ☐ Entre 20 i 30 anys
- ☐ Més de 30 anys

- Quants anys portes al CRP?

La vostra resposta

.....

- Quina formació has realitzat? (pots escollir més d'una opció)

- ☐ Diplomatura
- ☐ Llicenciatura
- ☐ Grau
- ☐ Postgrau
- ☐ Màster
- ☐ Podries especificar-la on posa altres?
- ☐ Altres:.....

- En el teu procés de formació bàsica, amb quina freqüència es va tractar el tema de les altes capacitats? (si és que es va tractar, en cas de no treballar-ho pots puntuar un.)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Molt

- Has fet alguna formació addicional sobre les altes capacitats?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ En cas afirmatiu, la podries especificar?

Altres.....

- Consideres que hi ha coneixements en el món educatiu en aquests moments sobre les altes capacitats?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Molt

- Quin grau de coneixement consideres que tens tu en relació a les altes capacitats?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Molt

- Alguna vegada has rebut alguna petició de formació sobre aquest tema?

- ☐ Mai
- ☐ Alguna vegada
- ☐ Habitualment
- ☐ Moltes vegades

- Has proposat des del CRP alguna formació sobre aquest tema pels i les docents de la zona?

- ☐ Mai
- ☐ Alguna vegada
- ☐ Habitualment
- ☐ Moltes vegades

- Teniu material relacionat amb les altes capacitats? Quin?

La vostra resposta

.....

- En cas de tenir material sobre les altes capacitats, el solen demanar?

- ☐ Mai
- ☐ Alguna vegada
- ☐ Habitualment
- ☐ Moltes vegades

- Afegiries algun comentari al respecte?

La vostra resposta

.....

- M'autoritzes a fer ús de la informació que m'has proporcionat per a l'elaboració del treball?

- Sí
- No

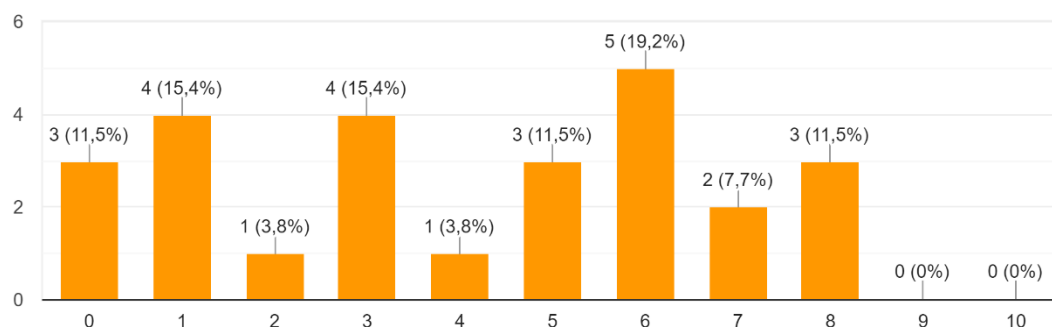
Moltes gràcies per la teva col·laboració. La teva informació serà de gran ajuda!

A continuació es mostraran les dades més rellevants extretes de les respostes dels qüestionaris dels dos instituts, de l'EAP i el CRP, els quals permeten fer una mirada holística del coneixement de cadascú, i, posteriorment servirà per configurar i dissenyar la proposta de formació d'una manera molt més ajustada.

L'anàlisi de l'Institut Montsacopa està realitzat a partir de vint-i-sis respostes, les quals majoritàriament són emeses per a persones de sexe femení, concretament un 76%. La mitjana d'edat és de quaranta-tres anys i un 30,8% assenyala que fa entre zero i cinc anys que treballa en el món educatiu, i l'altre 30,8% entre cinc i deu anys. Un 88,5% són professors i professores, i, dins d'aquests, la meitat són tutors i tutores. També hi ha les respostes de la cap d'estudis, la coordinadora psicopedagògica i la mestra de suport. Un 76,9% exposa, a través d'una escala d'avaluació del 0 al 10 (*Annex 1, pregunta 6*), una puntuació de 5 o menys de 5 pel que fa a una formació sobre les A.C en el seu procés de formació bàsica. I, a continuació, un 92,3% indica que no ha rebut mai una formació addicional sobre les A.C. És necessari compartir una de les gràfiques que considero més significativa, la qual plasma el nivell de coneixement sobre les A.C que s'ha puntuat cadascú:

Taula 1. Grau de coneixement del professorat de l'Institut Monstacopa sobre les A.C

Quin grau de coneixement consideres que tens tu en relació a les altes capacitats?
26 respostes



Un 60,9% expressa que té poc coneixement sobre la temàtica; per tant, és una dada que posa de manifest aquesta necessitat de proporcionar-los coneixement per tal de fer-ne ús en la seva pràctica docent.

A més, esdevenen també molt rellevants les respostes de dues de les preguntes obertes proposades: a la *pregunta 10* se'ls demana què saben de les A.C, i a la *pregunta 11*, quines característiques presenten els nois i noies amb A.C. La majoria de les

respostes van ser “res”, “no gaire res”, “que existeixen”, “no ho sé, per què tampoc sé si n'he tingut mai cap”; així doncs, s'observen unes aportacions realment molt il·lustratives.

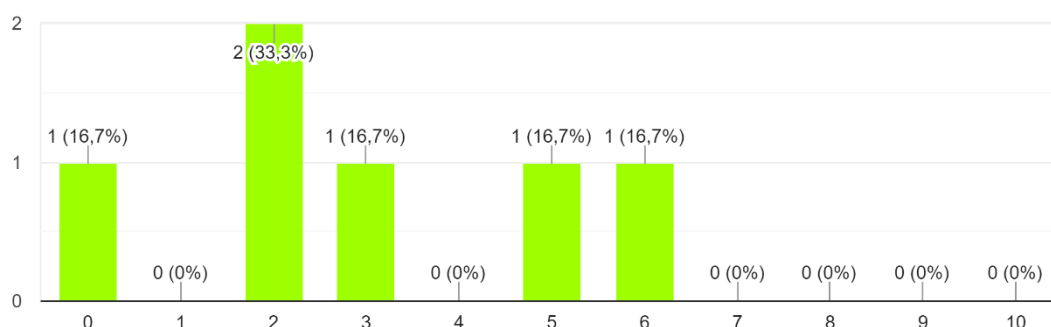
A trets generals, pel que fa a les respostes de les característiques de l'alumnat amb A.C, moltes fan referència a l'alt i ràpid nivell d'aprenentatge, per tant, s'observa una manca considerable de coneixement, conseqüència per la qual, un 49,9% s'avalua amb una puntuació igual o inferior a 5 sobre la pròpia capacitat d'identificar una persona amb A.C. També se'ls fa una pregunta, (*pregunta 14*) respecte a les possibles accions a emprar un cop identificada la persona amb A.C; una de les respostes emeses és la següent: “necessito informació, jo no sabia què fer a part de donar-li tasques de nivell més alt i intentar no tractar-lo diferent”, mentre que la gran part de les respostes restants, exposen que parlarien amb l'EAP. Així doncs, a tall general, s'observa de nou la necessitat de proporcionar coneixement relacionat amb les A.C, les característiques, la identificació i les possibles respostes i adaptacions. Finalment, se'ls demana de quina manera els agradaria rebre tota aquesta informació, obtenint un 46,2% que es decanta per a una breu formació i el 57,7% restant que proposa disposar d'una guia amb orientacions. Totes aquestes necessitats s'han recopilat i s'han agafat de base per a crear la proposta de disseny de formació.

L'Escola Institut Greda, tal com s'ha esmentat anteriorment, aquest any només ha comptat amb un curs de secundària, i per tant, la ràtio de professorat és molt més reduïda. L'anàlisi s'ha fet a partir de les sis respostes recopilades, les quals més de la meitat han estat contestades per a dones. La mitjana d'edat és de quaranta anys i un 33,3% fa entre zero i cinc anys que roman en el món educatiu -un 33,3% entre cinc i deu anys i el 33,3% restant, entre quinze i vint anys-. Totes les persones són professores, tres de les quals són a més tutores i una és mestra de suport. En una escala d'avaluació sobre la freqüència en què es van tractar les A.C en la seva formació bàsica (*Annex 2, pregunta 6*), quatre persones indiquen un dos i les restants un zero -l'interval es troba entre el zero i el deu-, i, únicament una ha fet una formació addicional sobre les A.C. A l'igual que en el cas anterior, una de les qüestions més rellevant és la que demana el grau de coneixement de les A.C: (*Annex 2, pregunta 9*)

Taula 2. Grau de coneixement del professorat de l'Institut Escola Greda sobre les A.C

Quin grau de coneixement consideres que tens tu en relació a les altes capacitats?

6 respostes



Tal com s'observa a la Taula anterior, el 83,4% assenyala una puntuació de cinc o inferior en relació amb el coneixement de les A.C. Aquesta dada reafirma la necessitat d'oferir coneixement d'aquesta temàtica. Respecte a les preguntes d'indagació sobre què saben de les A.C i quines característiques té l'alumnat amb A.C, (*Annex 2 pregunta 10 i pregunta 11*), a part de les respostes següents: "poc", o bé "poca cosa", moltes de les respostes fan referència a l'alt QI, en especial, cal destacar la següent resposta: "alumnes amb un alt quocient intel·lectual i amb dificultats de relacionar-se", aquesta afirmació està contaminada per estereotips i prejudicis que romanen en la nostra societat, i per tant, es reitera de nou la necessitat d'una proposta de formació, la qual, entre d'altres temes bàsics, també es treballin els possibles mites i prejudicis que es troben al voltant d'aquest tema, per tal de tenir-ho ben clar i no caure en ells.

Un 66,7% puntua en una escala d'avaluació que abasta del zero al deu, un número entre l'ú i el tres. I, a més, les propostes que farien davant el cas d'un/a alumne/a identificat (*Annex 2, pregunta 14*), la resposta més repetida és parlar amb l'EAP.

Finalment, un 50% els agradaria rebre informació a través d'una breu formació i l'altre 50% a través d'una guia amb orientacions.

Per altra banda, és necessari indagar i visualitzar els coneixements que disposen els serveis externs, que intervenen directament dins dels centres, ja que aquests fan un treball en xarxa de manera coordinada, i els mateixos docents els reclamen aquesta informació sobre les A.C.

L'EAP-G07 intervé setmanalment als dos centres, i en cas de trobar-se amb casos de nois o bé noies amb possibles A.C, cal donar-hi una resposta adequada i fonamentada. L'anàlisi d'aquest servei ha estat basat en les respostes de dues psicopedagogues, amb una mitjana d'edat de quaranta-set anys, les quals una fa set

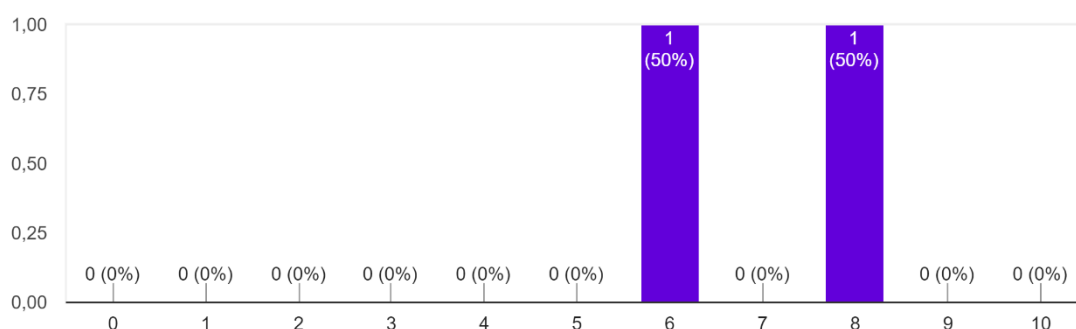
anys que roman a l'EAP i l'altra vuit. Una qualifica amb un tres sobre deu que, durant el seu procés de formació bàsica va tractar les A.C i l'altra amb un sis sobre deu. Tanmateix, ambdues han rebut formació addicional sobre aquesta temàtica a l'EAP.

A través de la Taula següent s'observa un major domini de la temàtica:

Taula 3. Grau de coneixement de l'equip psicopedagògic EAP- G07 sobre les A.C

Quin grau de coneixement consideres que tens tu en relació a les altes capacitats?

2 respostes



A més, a les dues preguntes del coneixement sobre les A.C i les característiques, la seva resposta és molt més àmplia. Expressen les diferents tipologies existents i característiques molt detallades, com per exemple, bon raonament verbal, bona capacitat memorística, bona lògica i abstracció, entre moltes altres. Les dues coincideixen que és freqüent trobar-se alumnat amb A.C, tanmateix, puntuen amb un tres sobre deu a la pregunta de com és d'habitual que arribin derivacions d'alumnat amb A.C (*Annex 3, pregunta 14*). Pel que fa a les seves actuacions (*Annex 3, pregunta 18*) un cop l'alumne/a és identificat/ada, plasmen el seu coneixement mostrant una gran varietat d'accions, com per exemple, enriquiment curricular, ampliacions curriculars, acceleracions parcials o totals, projectes motivadors, entre molts altres. Finalment, a la pregunta que fa referència a la manera òptima de rebre nou coneixement (*Annex 3, pregunta 20*), ambdues declaren la necessitat d'una formació més aprofundida i fins i tot elaborar una guia adreçada al professorat amb la finalitat de disposar d'una mínima informació bàsica.

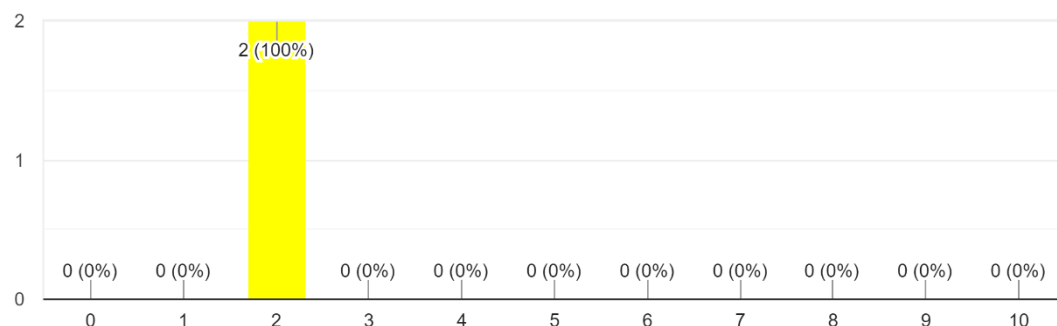
Observant el coneixement força complet de les integrants de l'EAP, és coherent i lògic que la proposta de formació i informació estigui destinada al professorat que es troba als centres, ja que la necessitat és suficientment manifesta i urgent.

El qüestionari del CRP ha estat respost per a dues persones, les quals una és de sexe femení i l'altre masculí. La mitjana d'edat és de cinquanta anys i una persona porta setze anys al CRP i l'altra cinc anys. Ambdues indiquen a l'escala d'avaluació un dos sobre deu sobre la freqüència en què es van tractar les A.C en el seu procés de formació bàsica, i, una de les dues ha assistit a una conferència sobre les A.C. Respecte al grau de coneixement que tenen, consideren que és insuficient.

Taula 4. Grau de coneixement de l'equip del CRP sobre les A.C

Quin grau de coneixement consideres que tens tu en relació a les altes capacitats?

2 respostes



Tanmateix, les dues coincideixen que, alguna vegada han rebut alguna petició de formació sobre aquesta temàtica, així com demanda d'algun material. Respecte a aquest, comuniquen que disposen únicament d'algun material escrit i una pel·lícula anomenada *El Pequeño Tate* (1991).

S'avança que, un cop finalitzat, presentat i avaluat aquest Treball de Final de Màster, se'ls cediria també aquesta proposta de formació sobre les A.C.

6. Disseny del pla de formació

6.1 Justificació de la proposta i destinataris

Fent una mirada holística de l'apartat anterior, es poden identificar diverses necessitats existents. Els dos instituts analitzats tenen en comú un percentatge elevat en una baixa freqüència de tractament de les A.C en la seva formació bàsica. La majoria de professorat s'ha especialitzat en una temàtica concreta per impartir-la després, però considero que seria també interessant que disposessin de certs coneixements més enllà de la seva matèria d'especialitat, i aquí en formarien part unes nocions fonamentals sobre les A.C, per a capacitar-los/les per a la seva pràctica docent. Una de les dades més significativa és el percentatge de coneixement previ que disposa el professorat dels dos instituts, ja que realment es reflecteix clarament la seva reduïda base; concretament un 76,9% i un 83,4% l'avaluen amb un cinc o un nombre inferior, en un interval de 0 a 10. A més, les preguntes obertes que sol·liciten el que saben sobre les A.C, les seves característiques i, finalment, quina resposta educativa poden oferir, desemboquen en unes respostes molt escasses que, a més, encobreixen clarament visions que parteixen de mites sobre les A.C.

Per tots aquests motius, la proposta de formació intenta abastar les necessitats existents, juntament amb els objectius principals que persegueix el present treball, que pretén difondre coneixements sobre les altes capacitats als i les professionals educatives i intenta dotar al professorat d'eines per poder entomar aquestes situacions i alhora, donar respostes ajustades i fonamentades. Per tant, el disseny parteix de tres pilars fonamentals; introdueix què són les A.C, juntament amb les diferents tipologies, segueix desglossant la detecció d'aquestes, amb un espai per desmitificar tòpics que es troben al seu voltant, i conclou amb possibles respostes envers les A.C en funció de les característiques de l'alumne/a en qüestió. El format de la proposta és ajustat a les peticions de les persones enquestades (*Pregunta 16 i 20*) amb una majoria absoluta, les dues opcions més seleccionades han estat una breu formació i una guia amb orientacions bàsiques, les quals s'han tingut en compte a l'hora dissenyar la proposta. Aquesta proposta consisteix en una breu formació de tres sessions, de dues hores cadascuna, i al final de totes elles, es proporciona una guia amb orientacions recollint tota la teoria treballada durant les sessions. D'aquesta manera no és necessari prendre apunts, i en conseqüència, permet estar a la persona totalment concentrada en tota la informació emesa.

Les respostes de les enquestes han permès evidenciar els destinataris amb més urgència a rebre formació sobre les A.C, concretament, el professorat dels instituts. En les respostes de les dues psicopedagogues de l'EAP s'observa un major domini de la

temàtica, a més d'unes aportacions molt detallades i fonamentades. Tot i això, existeix un percentatge baix, que fa referència a la freqüència en què els arriben derivacions de sospites d'A.C. Aquest baix percentatge és possible que sigui causat pels pocs recursos i estratègies que posseeix el professorat sobre les característiques i de la detecció de les A.C, fet pel qual, es reafirma la necessitat de destinar-la aquest grup. En un apartat del qüestionari (*Annex 1 i Annex 2 pregunta 17*) se sol·licita quines persones de la comunitat educativa haurien de rebre la formació, i, la resposta més votada amb diferència, amb un 66,7% i 92,3% se centra en tot el professorat. Tanmateix, en formular la pregunta es té en compte, a més del professorat, tot el personal del centre, per tal de garantir una millor coordinació i major coneixement.

Per altra banda, l'equip del CRP manifesta el poc coneixement i poc material que disposa sobre les A.C, tot i que també comenta que en alguna ocasió, se'ls ha fet petició de formació de la temàtica en qüestió. Per tant, com s'ha esmentat anteriorment, hi ha la intenció de proporcionar-los la present proposta de formació que, tot i estar pensada per a uns destinataris concrets, es pot extrapolar a altres contextos i grup de persones, ja que ofereix els continguts més essencials per tenir un petit domini de les A.C; com és saber de què es tracta, disposar d'algunes estratègies i recursos per a una bona detecció i, tenir les habilitats per poder treballar a l'aula en cas de tenir alumnat amb A.C.

6.2 Objectius

Tal com s'ha esmentat, la formació consta de tres sessions, les quals tenen una duració de dues hores cadascuna. A cada sessió es tractarà un bloc relacionat amb les A.C, així doncs, cada una té uns objectius específics que pretenen assolir-se a través de les activitats proposades.

El primer bloc s'anomena *Què són les Altes Capacitats?* i recull els següents objectius:

- Ser conscient dels coneixements previs que posseeix cadascú i compartir-los en un grup d'iguals.
- Conceptualitzar la intel·ligència.
- Comprendre què són les A.C i les seves implicacions.
- Conèixer les tipologies d'A.C que existeixen.

El segon bloc es diu *Detecció de les Altes Capacitats* amb els següents objectius:

- Eliminar prejudicis, mites i estereotips envers l'alumnat amb A.C.

- Compartir experiències i sentiments viscuts relacionats amb les A.C.
- Conèixer possibles característiques de l'alumnat amb A.C.

I finalment, el tercer bloc *Propostes d'intervenció per l'alumnat amb A.C* té els següents objectius:

- Aprendre possibles respostes educatives ajustades a l'alumnat amb A.C.
- Fer un aprenentatge compartit amb el grup d'iguals i amb tot el grup.

6.3 Espai i temporalització

La formació es portaria a terme al mateix centre educatiu on roman el professorat, així doncs, jo em desplaçaria. A ser possible, es demanaria una classe àmplia, lluminosa, amb projector i *wifi* i amb possibilitat de mobilitzar-se. Un cop començada la formació, si fos possible, les taules i cadires es col·locarien en forma de U, per tal d'assegurar una sensació de més confiança i complicitat. La capacitat de persones dins la formació variaria segons l'institut, però s'intentaria aconseguir un grup reduït; per exemple, el i les docents de secundària de l'Escola Institut Greda suma un total de menys de quinze persones, per tant formarien un únic grup, tanmateix, l'Institut Montsacopa compta amb cinquanta-vuit professors i professores; fet pel qual, es proposaria fer tres grups de dinou persones.

El moment idoni per iniciar la formació seria al mes de setembre. Tal com es matisa en el següent apartat, la formació és flexible, per tant, m'ajustaria a la disponibilitat horària del professorat, no obstant això, la proposta inicial seria una sessió de dues hores per setmana, començant per la primera setmana, seguint amb la segona i acabant a la tercera del mes de setembre, per garantir així, que el professorat comencés el curs amb algunes nocions i amb capacitat i confiança d'entomar situacions amb alumnat amb A.C. A més, el fet d'organitzar les sessions amb setmanes consecutives, la teoria i aprenentatge estaria relativament latent entre sessió i sessió. Pel que fa al dia i l'hora m'ajustaria als seus horaris; en el cas del Montsacopa, caldria organitzar tres dies diferents de la setmana pels tres grups.

A continuació s'observa un resum de la temporalització juntament amb les activitats:

Primera setmana de setembre: 1a sessió	
Què són les altes capacitats?	
10 min.	Presentació i exposició de la formació
40 min.	Dinàmica 1,2, 4
20 min.	Dinàmica dels interrogants
45 min.	Teoria a partir del mapa conceptual
5 min.	Tancament de la sessió
Segona setmana de setembre: 2a sessió	
Detecció de les altes capacitats	
5 min.	Síntesi conceptual
30 min.	Mites i estereotips
10 min.	Compartir experiències
50 min.	Teoria i recursos
20 min.	Inventem situacions
5 min.	Tancament de la sessió
Tercera setmana de setembre: 3a sessió	
Propostes d'intervenció per a l'alumnat amb A.C	
5 min.	Síntesi conceptual
15 min.	Compartir experiències
50 min.	Teoria: proposta d'intervencions i pràctiques docents per atendre l'alumnat amb ACI
30 min.	Propostes d'abordatge de casos inventats
5 min.	Entrega de la guia i acomiadament
15 min.	Avaluació holística

6.4 Metodologia i característiques de la formació

Els plans de formació són el producte resultant o la culminació de l'anàlisi de necessitats. Existeixen diverses estratègies d'intervenció en formació, així com diverses modalitats i canals, els quals permeten respondre amb més eficiència a les necessitats detectades. (Diputació Barcelona, s.d.) En aquest cas, és una breu formació, presencial, que utilitza diverses estratègies d'aprenentatge.

A l'hora de confeccionar el pla de formació s'ha partit d'algunes de les pautes i recomanacions de la Generalitat de Catalunya (s.d.):

Cada sessió de la formació conté uns clars i ajustats objectius, sobre els quals s'agafen de base per planificar les activitats i continguts i, intenten cobrir les necessitats

detectades. També, disposa de diverses estratègies d'aprenentatge per procurar abastar els diferents estils d'aprenentatge i garantir així, una millor comprensió global i funcional; posseeix activitats d'escolta (digital i en paper), de debat, reflexió i participació, individuals i grupals, entre d'altres; tanmateix, existeix un equilibri entre el temps d'exposició, d'activitat i de *feedback*. Es pot caracteritzar per un pla viu i flexible, ja que es pot modificar si sorgeixen noves necessitats o bé si les circumstàncies ho demanen; per exemple, en acabar cada sessió els i les participants fan una breu avaluació on és necessari escriure un aspecte a millorar, a partir d'aquest, es té la intenció de recollir-los i implementar-los a la següent classe, i també, abans d'iniciar la primera sessió de la formació, es demana si hi ha alguna necessitat o interès d'emfatitzar algun tema.

Per altra banda, s'ha tingut en compte algunes de les pràctiques que cal evitar en la formació (Bozu i Arànega, 2018), com per exemple, una formació descontextualitzada de la realitat i de l'entorn escolar, una metodologia de transmissió i reproducció de continguts unilateral i l'aïllament i l'individualisme pedagògic. Tot el contrari, és necessari vincular les activitats a l'entorn, proporcionar múltiples maneres d'aprendre i, és indispensable tenir una bona coordinació i col·laboració entre tots i totes.

La proposta de formació parteix des d'una perspectiva constructivista que, segons defensa Coll (1988) les persones poden desenvolupar i potenciar la seva capacitat cognitiva mitjançant processos d'interacció a través de diverses estratègies. L'aprenentatge es produeix quan se subministra una ajuda específica i necessària externa i l'aprenent construeix significat i atribueix sentit. Dit d'una altra manera, aprendre significa que la persona atribueix un significat, construeix una representació mental. Construir significats implica un canvi en els esquemes de coneixement que posseeix prèviament, aquest fet, s'aconsegueix introduint nous elements o establint noves relacions entre aquests. Per tant, la formació parteix dels coneixements previs dels i les professors per tal de poder aconseguir fer unions entre el que ja saben i la nova informació. A més, aquesta perspectiva rebutja la concepció que l'aprenent és un simple receptor o reproductor de sabers. Per aquest motiu, la formació és interactiva i no passiva.

La línia metodològica d'actuació és mixta, ja que com s'ha esmentat, la formació posseeix propostes teòriques, pràctiques, individuals, grupals i amb diferents recursos.

La persona qui farà la formació, seré jo, com a psicopedagoga. L'actitud que es pretén mantenir durant tota ella és oberta, flexible, amb una escolta activa, resolutiva i

amb passió per la temàtica, així com amb un desig permanent que tothom aprengui i gaudeixi del procés.

A tall de resum, la formació parteix i s'ajusta als coneixements previs del professorat per poder crear aprenentatge significatiu, a partir d'informació fonamentada. A més, és totalment realista perquè neix d'una necessitat verbalitzada pels diferents agents educatius i es proposa compartir experiències i vivències personals relacionades amb les A.C, així com es demana que creïn situacions hipotètiques però possibles de viure-les dins les aules per a continuació, donar-hi una solució. El fet de compartir experiències i proposar múltiples activitats grupals, és perquè es desitja que romangui un clima favorable i de confiança, amb bona predisposició i implicació de tothom i aconseguir així, un aprenentatge compartit. És a dir, és una formació totalment interactiva i pretén ser amena, ja que s'introdueixen diferents dinàmiques variades. Per acabar, cal especificar que és flexible, està oberta al canvi i a noves propostes.

6.5 Programació

A través de l'anàlisi de necessitats dels dos centres de secundària d'Olot, així com de l'EAP i el CRP, dit amb poques paraules, es manifesta la necessitat de difondre i dotar de coneixement sobre les altes capacitats, al professorat dels centres educatius.

Se'ls va cedir una enquesta que, una de les preguntes, demanava de quina manera creien que seria millor rebre el coneixement en qüestió. Amb una notable diferència, les opcions més seleccionades van estar: breu formació i guia actualitzada. Per tant, a continuació s'observa una proposta de breu formació que al final d'aquesta, es proporcionarà una guia.

En cas d'extrapolar-la a d'altres centres educatius, abans d'iniciar les sessions, dies abans se'ls passaria una enquesta per observar el coneixement de les altes capacitats, per així ajustar les sessions a partir dels coneixements previs. Dins de l'enquesta, també es demanaria si a la classe hi roman algun noi o noia amb altes capacitats, per a després, recuperar i tractar el cas a les sessions de formació.

La primera sessió es portaria a terme a la primera setmana de setembre:

Primera sessió <i>Què són les Altes Capacitats?</i>
Objectius
- Ser conscient dels coneixements previs que posseeix cadascú i compartir-los en un grup d'iguals. - Conceptualitzar la intel·ligència. - Comprendre què són les A.C i les seves implicacions. - Conèixer les tipologies d'A.C que existeixen.
Continguts
- Concepte d'intel·ligència i Altes Capacitats - Termes relacionats amb les A.C: Talents, Superdotació i Precocitat, Doble excepcionalitat.
Durada
2 hores
Espai
Aula del mateix centre educatiu, a poder ser, àmplia, il·luminosa i amb cadires que es puguin moure.
Recursos humans
Psicopedagoga
Recursos materials
- Carta amb conceptes relacionats amb les A.C - Pissarra - Projector - Canva - Canva imprès - Cartolina - Capsa - Fulls en blanc - Llapis

Desenvolupament de les activitats	
10 min.	➤ <u>Presentació i exposició de la formació</u> Inicialment faria una breu presentació personal, adoptant una actitud oberta i amable. Seguidament s'exposaria l'horari, l'ordre i el contingut de les sessions i, finalment, es preguntaria a l'equip si hi hagués alguna preferència o necessitat d'emfatitzar algun tema específic de les A.C, per així, abordar-lo durant les sessions.
40 min.	➤ <u>Dinàmica 1,2,4</u> En primer lloc, es proporcionaria un full en blanc a cadascun dels i de les docents amb l'objectiu que plasmessin la seva xarxa de coneixements sobre les altes capacitats. No caldria desglossar-ho, simplement escriure paraules o conceptes clau. Seguidament es farien grups de 3-4 persones i es compartiria la informació escrita. Finalment, un/a representant del grup, exposaria en veu alta tot el coneixement que s'hauria reunit al grup. Mentre els i les representants dels grups ho anessin comunicant, recuperaria la informació i l'aniria transformant en un esquema o mapa conceptual visual per a tothom en una cartolina.
20 min.	➤ <u>Dinàmica dels interrogants</u> Mantenint els grups creats anteriorment, es proporcionaria una carta amb paperets dins (<i>Annex 5</i>). En cadascun d'ells hi hauria escrits conceptes relacionats amb les altes capacitats. Cada equip hauria d'intentar abocar en un full tot el que conegués d'aquests conceptes i quina relació considera que mantenen amb les altes capacitats. Es recordaria en tot moment que, en cas de no conèixer algun terme, no passaria res, l'error és una oportunitat d'aprenentatge i, precisament, la formació serveix per a donar resposta als dubtes existents. Així doncs, caldria posar atenció en tots els interrogants que s'anessin originant per tal de poder-ho resoldre posteriorment. Un cop tothom acabés, el o la portaveu explicaria la informació que s'hauria anat recopilant entre tots i totes. Igual que a la dinàmica anterior, aniria anotant, en el mateix esquema o mapa conceptual, aquesta nova informació. Un cop tothom finalitzés l'aportació de coneixement, es preguntaria els dubtes sorgits per donar-hi resposta.

45 min.	➤ <u>Teoria a partir del mapa conceptual</u> Agafant de referència el mapa conceptual que s'hauria creat a partir de les diferents aportacions dels i les participants, explicaria tots els conceptes exhaustivament i alhora, aniria resolent els dubtes explicitats. Paral·lelament, em guiaria a través d'una presentació digital (<i>Annex 6</i>), la qual, en acabar la sessió, se'ls proporcionaria a cadascú.
5 min.	➤ <u>Tancament de la sessió</u> Per concloure la sessió, demanaria que anotessin a un full, de manera anònima, un aspecte que els hagués agradat de la sessió i un altre per a millorar. Les aportacions anirien dins d'una capseta i posteriorment, ho revisaria per tenir les opinions dels i les professionals. Finalment, m'acomiadaria amb la mateixa actitud de la benvinguda i faria un recordatori de la propera sessió. Cal esmentar que, a partir dels comentaris de millora, faria els canvis oportuns i adequats per a la següent sessió.
Avaluació	
Breu reflexió sobre aspectes positius i de millora de la sessió.	

La següent sessió s'iniciaria a la segona setmana de setembre:

Segona sessió
<i>Detecció de les Altes Capacitats</i>
Objectius
- Eliminar prejudicis, mites i estereotips envers l'alumnat amb A.C. - Compartir experiències i sentiments viscuts relacionats amb les A.C. - Conèixer possibles característiques de l'alumnat amb A.C.
Continguts

- Mites, estereotips i prejudicis de les A.C. - Característiques de l'alumnat amb A.C.	
Durada	
2 hores	
Espai	
Aula del mateix centre educatiu, a poder ser, àmplia, lluminosa i amb cadires que es puguin moure.	
Recursos humans	
Psicopedagoga	
Recursos materials	
- Llistat de mites envers l'alumnat amb A.C. - Taula amb possibles característiques de les A.C. - Projector - Canva - Canva imprès - Papers blancs - Cartolina - Llapis	
Desenvolupament de les activitats	
5 min.	➤ <u>Síntesi conceptual</u> S'iniciaria la sessió exposant, de manera resumida, els conceptes treballats a l'anterior sessió, per refrescar la memòria i alhora, assegurar-se que no queda cap dubte pendent de resoldre.
30 min.	➤ <u>Mites i estereotips</u> En primer lloc, es faria una activitat per intentar desmitificar i eliminar estereotips envers els nois i noies amb altes capacitats. Es mantindrien les mateixes agrupacions de la sessió anterior i es proporcionaria un llistat de tòpics i falses característiques de l'alumnat amb A.C i d'altres, de vertaderes (<i>Annex 7</i>). L'equip hauria d'identificar quins són mites i quins no. Seguidament es posaria en comú i seria

	interessant, afegir un punt de vista personal, és a dir, es podria especificar si els membres del grup tenen incorporats alguns dels estereotips, o bé, si hi han aparegut discrepàncies. A partir de les diferents aportacions engendrades del debat dels i les participants, aniria escrivint en una cartolina, els mites identificats, a l'Annex 8 s'observa un esborrany de com quedaria.
10 min.	➤ <u>Compartir experiències</u> Seguidament es destinaria una estona de la sessió per compartir oralment les experiències dels i les docents amb l'alumnat amb A.C. Bàsicament es preguntaria sobre aquells aspectes o bé característiques que els van alertar o fer sospitar d'un alumne/a que podria tenir altes capacitats (comportament, aficions, motivacions, relacions...)
50 min.	➤ <u>Teoria: característiques i recursos</u> A continuació es presentarien les característiques que pot presentar l'alumnat amb altes capacitats, a través d'una presentació digital (Annex 9), la qual en acabar la sessió, se'ls entregaria. A part, també se'ls proporcionaria una graella on s'hi recullen possibles característiques que poden presentar l'alumnat amb A.C (Annex 10) i en conseqüència, també útil per a fer una detecció.
20 min.	➤ <u>Inventem situacions</u> Per concloure, seguint amb els mateixos equips, es demanaria que simulessin una situació que podria tenir lloc a l'aula relacionada amb un/a possible alumne/a amb A.C, incorporant algunes de les característiques explicades. Aquestes, es recuperarien a la sessió següent per a treballar-les.
5 min.	➤ <u>Tancament de la sessió</u> Finalment es repetiria el mateix procés que la primera sessió, és a dir, es demanaria que anotessin un aspecte positiu i negatiu de la sessió, per a fer les modificacions adequades.

Avaluació	
Breu reflexió sobre aspectes positius i de millora de la sessió.	

Finalment, la tercera i última sessió es realitzaria a la tercera setmana de setembre:

Tercera sessió <i>Propostes d'intervenció per a l'alumnat amb A.C</i>	
Objectius	
- Aprendre possibles respostes educatives ajustades a l'alumnat amb A.C. - Fer un aprenentatge compartit amb el grup d'iguals i amb tot el grup.	
Continguts	
- Propostes i pràctiques docents favorables per a l'alumnat amb A.C.	
Durada	
2 hores	
Espai	
Aula del mateix centre educatiu, a poder ser, àmplia, il·luminosa i amb cadires que es puguin moure.	
Recursos humans	
Psicopedagoga	
Recursos materials	
- Full amb les propostes inventades de la sessió anterior - Projector - PowerPoint - Papers blancs - Llapis - Guia amb orientacions	
Desenvolupament de les activitats	
	➤ <u>Síntesi conceptual</u>

5 min.	S'iniciaria la sessió exposant, de manera resumida, els conceptes treballats a l'anterior sessió, per refrescar la memòria i alhora, assegurar-se que no queda cap dubte pendent de resoldre.
15 min.	➤ <u>Compartir experiències</u> Es proposaria un espai per compartir experiències amb algun alumne/a amb A.C que han viscut de manera personal o que han conegut d'algun company/a i el procés que s'ha seguit des de la seva detecció inicial fins la intervenció educativa. Aquesta vegada però, seria interessant posar especial èmfasi en les mesures i intervencions que es van realitzar per a l'alumne/a en qüestió.
50 min.	➤ <u>Teoria: proposta d'intervencions i pràctiques docents per atendre l'alumnat amb ACI</u> Es faria una explicació de les propostes i pràctiques docents que afavoreixen el benestar i l'aprenentatge dels nois i noies amb altes capacitats, a través d'una presentació digital (<i>Annex 11</i>), que se'ls entregaria.
30 min.	➤ <u>Propostes d'abordatge de casos inventats</u> Es recuperarien les situacions hipotètiques creades a l'anterior sessió i amb els mateixos equips, es repartiria un cas que no fos propi. A través de la teoria donada, caldria que proposessin les intervencions més ajustades a les necessitats de l'alumne/a descrit al cas. Un cop cada grup finalitzés, es compartiria en veu alta i, seria interessant, que els grups s'intercanviessin opinions i crítiques constructives, així com, cada grup tindria un feedback per tal de valorar aspectes positius i de millora de les seves propostes.
5 min.	➤ <u>Entrega de la guia i acomiadament</u> Finalment, per tal de concloure la formació, els lliuraria a cadascú, la guia impresa (<i>Annex 12</i>), la qual incorporaria tota la informació emesa, així com les aportacions dels i de les participants.

	Abans d'acomiar-me, els donaria les gràcies per l'escolta i l'aprenentatge compartit i, els mostraria el correu per si necessitessin quelcom.
Avaluació	
Es realitzaria una avaluació holística (<i>Annex 13</i>) de la formació per tal de poder incorporar millores i tenir un <i>feedback</i> dels i de les integrants d'aquesta.	

6.6 Avaluació

L'avaluació és un procés d'anàlisi que permet obtenir dades, retroalimentant el procediment que s'està realitzant durant el procés d'ensenyament-aprenentatge, enfortint aspectes necessaris per seguir avançant. Per tal que aquesta sigui funcional és necessari que es porti a terme de manera sistematitzada, amb un seguiment formal pels i les aprenents; d'aquesta manera s'obtindrà informació favorable per a la millora de la pràctica docent, així com de l'adquisició d'aprenentatge significatiu. (Flores, 2017) La present formació disposa de diferents tipus d'avaluació:

Primerament, es duu a terme una avaluació inicial o diagnòstica, la qual es proposa abans de configurar la formació. Consisteix a la recollida de dades, de caràcter personal i acadèmic/conceptual i, la seva finalitat és donar una visió general a la persona formadora, sobre els coneixements que disposen tots els i les aprenents, per a posteriorment, poder dissenyar estratègies didàctiques i pràctiques educatives ajustades, així com el nivell d'on partir. (Granados, 2009) En aquest cas, l'instrument utilitzat ha estat l'enquesta; abans de començar a crear la proposta de formació es va lliurar una enquesta a cada docent, on hi havia múltiples preguntes, moltes de les quals indagaven el coneixement de les A.C. Així doncs, un cop es va realitzar una mirada holística dels coneixements previs, es va determinar el nivell, les activitats i els continguts necessaris.

Per altra banda, també es fa una avaluació formativa i contínua, que s'utilitza per valorar els processos d'ensenyament i aprenentatge i alhora, permet obtenir informació valuosa dels processos en qüestió. El fet de posseir un coneixement de la situació avaluada, dóna la possibilitat de prendre decisions necessàries i pertinents. La finalitat d'aquesta és millorar o perfeccionar el procés que s'avalua. Aquest plantejament implica una avaluació al llarg del procés, de manera paral·lela i simultània a l'activitat que es porta a terme i que s'està avaluant. (Casanova, 1998) En el cas de la formació, cenyint-se al coneixement del i les docents, l'instrument a utilitzar és l'observació. Un requisit a

considerar com a formadora, totalment essencial, és l'atenció i observació, en tot moment cal estar pendent del coneixement que es va construint, a més dels dubtes que es poden originar, i, en cas necessari, modificar i/o ajustar el nivell, les activitats o els continguts. Paral·lelament, es fa una avaluació contínua quant a la valoració de la formació, ja que al final de les sessions, es demana al professorat que avaluïn un aspecte positiu i un aspecte a millorar. D'aquesta manera, es pot generar una visió general del funcionament i satisfacció del professorat, per a després, mantenir i/o modificar qüestions.

Per acabar, s'aplica una avaluació sumativa o final; és apropiada per la valoració de productes o processos que es consideren conclosos. La seva finalitat és determinar el valor del producte final o un grau d'aprenentatge, decidir si el resultat és positiu, vàlid o útil. (Casanova, 1998) A l'última sessió, es proporciona un full a cada docent, per fer una avaluació integral de la formació, concretament del material, de la utilitat, de la pertinença, la satisfacció, entre d'altres.

Finalment, s'anuncia que, en acabar el curs escolar, s'enviarà de nou les enquestes que se'ls va cedir a l'inici de la formació per omplir-les. D'aquesta manera es podrà observar si ha augmentat el coneixement envers les A.C. El fet de fer-ho a final de curs, és probable que el professorat s'hagi trobat amb alumnat d'A.C, així doncs, tindrà experiència per compartir.

6.7 Viabilitat del projecte

Atesa la delicada i complexa situació de COVID-19 no ha estat possible l'execució de la formació. Tanmateix és bo ressaltar alguns aspectes que demostrin que la proposta és factible.

Primerament, és totalment viable, ja que respon una necessitat manifestada. El professorat i els serveis educatius de zona, concretament l'EAP i el CRP verbalitzen que, en general, hi ha un baix coneixement sobre les A.C quan, paradoxalment, l'alumnat amb A.C representa entre el 4% al 6% de la població escolar. A més, les persones enquestades indiquen que tenen interès a augmentar el seu coneixement sobre les A.C. Per tant, es visualitza una necessitat la qual hi ha una actitud favorable per cobrir-la.

Sol·licitar i portar a terme la formació té un cost baix, ja que es realitza dins dels centres escolars, on disposen de projector i internet, i per tant, l'únic material a comptabilitzar són les impressions i el temps de dedicació previ. Analitzant i valorant

preus d'altres formacions, considero just i coherent, establir un preu econòmic, ja que la meva titulació no és especialitzada en A.C, conseqüència per la qual, m'incita a realitzar més estudis sobre la temàtica. Així doncs, no suposa una gran despesa.

D'altra banda, la formació abasta un grup de professorat, el qual se'ls proporciona informació i coneixement fonamentat, per a després, extrapolar-lo a la pràctica i estar així, capacitat per entomar i donar respostes educatives ajustades i coherents. La repercussió és elevada, ja que tots i totes les alumnes, de manera indirecta, es poden beneficiar d'aquest coneixement adquirit a la formació.

Per últim, i no menys important, la formació és pràctica, útil i flexible. Es comprèn que el professorat té un gran volum de feina, tasques i responsabilitats; per tant, s'intenta crear un espai on s'aprèn gaudint, interaccionant i compartint, de manera amena. Se'ls facilita tota la informació al final de l'última sessió perquè es pugui prestar atenció i no estar pendent d'escriure. A més, pel que fa als horaris, continguts i d'altres, està oberta al canvi i a suggeriments, així com ajustat a la disponibilitat de tothom.

7. Conclusions

La realització d'aquest treball ha esdevingut per a mi un repte molt engrescador i amb grans aprenentatges, conceptuals i personals.

Pel que fa a l'aprenentatge adquirit gràcies a l'elaboració del TFM, penso que és important destacar alguns aspectes. En primer lloc, sento que ha tingut un gran impacte en mi, ja que m'ha canviat totalment la visió envers la temàtica. Haig de reconèixer que, quan vaig començar experimentar curiositat sobre les A.C, tenia poc coneixement, fins i tot, partia d'una mirada estereotipada. Creia que l'alumnat amb A.C, era un grup molt reduït, el qual necessitava poca atenció, i només els calia adaptacions quant a continguts. Actualment, com deia, el meu canvi de perspectiva ha condicionat significativament al valor atorgat cap a ells i elles i una major consciència de la necessitat d'atendre aquest alumnat en qüestió. En conseqüència, ha aflorat en mi més ganes de seguir investigant i aprenent de la temàtica, i alhora, evitar que aquest alumnat passi desapercebut o desatès.

A l'hora d'elaborar el marc teòric, va implicar documentar-me, llegir i indagar sobre el tema; tota la teoria apresada, a banda de ser utilitzada pel marc teòric, també l'aprofitava per emetre-la als equips docents. Durant les pràctiques a l'EAP, un cop el professorat sabia que configurava el treball sobre les A.C, em preguntaven aspectes relacionats, així com la psicopedagoga a qui acompanyava de l'EAP, també li vaig traspassar tota la informació. Em va oferir la gran oportunitat de delegar i portar un cas d'un noi amb sospites d'A.C, fet que va suposar una magnífica oportunitat per establir ponts entre la teoria i la pràctica. Tot el que vaig aprendre ho vaig utilitzar per avaluar i comprendre el noi en qüestió, juntament amb la psicopedagoga.

Crec necessari, plasmar també, algunes de les limitacions que he sofert. La malaurada situació de pandèmia mundial, a causa de la COVID-19, ha dificultat alguns passos del meu procés. Per exemple, m'hagués agradat realitzar entrevistes, però el professorat anava amb una sobrecàrrega de feina molt elevada, així doncs, em van fer el favor de respondre les enquestes. També, hauria estat una gran oportunitat d'aprenentatge compartit, per mi i pel professorat, portar a terme la formació, sobretot per obtenir un *feedback* real d'aquesta. No obstant això, com he especificat anteriorment, la intenció, un cop finalitzat el TFM, és dur-lo al CRP de la Garrotxa. A més, la COVID-19, també em va afectar de manera personal, ja que durant la realització del present TFM, la meva mare va estar hospitalitzada durant un mes, i, era complicat centrar-me, tenint en ment aquesta situació i treballant com a mestra.

Per concloure, m'agradaria reflectir els meus objectius futurs; com he mencionat, vull seguir formant-me en aquesta temàtica i intentar cobrir la necessitat existent, és a dir, m'agradaria ajudar a canviar visions errades o poc informades sobre les A.C, així com difondre coneixement. Una manera d'aconseguir-ho seria fent la formació a diferents centres, aconseguint així, a poc a poc, una major comprensió de què significa tenir A.C i eliminar així, la necessitat detectada.

8. Referències bibliogràfiques

- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Arraiz, A., i Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas: alumnado con altas capacidades intelectuales*. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Àrea d'Ocupació Mas les Mates (s.d.). <https://ocupacio.dinamig.cat/>
- Arocas, E., Martínez, P., i Samper, I. (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Generalitat Valenciana <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/144083>
- Barraca, J., i Artola, T. (2004). *La identificación de alumnos con altas capacidades a través de la EDAC*. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(1), 3-18. <https://dialnet-unirioja-es.sire.ub.edu/servlet/articulo?codigo=1071092>
- Beltrán, M., Carreras, L., Fort, 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)*. https://www.copc.cat/adjuntos/adjunto_5988/v/GUIA%20PER%20A%20LA%20DETECCI%20c3%93%20I%20INTERVENCIO%20c3%93%20EDUCATIVA%20EN%20ELS%20ALUMNES%20AMB%20ALTES%20CAPACITATS%20INTEL%20b7LECTUALS%20CASTELLANO.pdf?tm=1527500554
- Binet, A., i Simon, T. (1916). *Nous mètodes per al diagnòstic del nivell intel·lectual dels subnormals*. (*L'Année Psych.*, 1905, pàg. 191-244). A A. Binet, T. Simon i E. S. Kite (Trans.), *El desenvolupament de la intel·ligència en nens (The Binet-Simon Scale)* (pàg. 37-90). Williams & Wilkins Co. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1037/11069-002>
- Blaxter, L., Hughes, C. i Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37BLAXTER-Lorraine-HUGHES-Christina-y-TIGHT-Malcom-Cap-3-Reflexionar-sobre-los-metodos.pdf>

- Bozu, Z., i Arànega, S. (2018). Cap a on va la formació inicial dels mestres i de les mestres?: Propostes de millora des de la perspectiva dels formadors de formadors. *Capítol 3 del llibre: Lleixà, T.; Gros, B.; Mauri, T.; Medina, JL (cords.). 2018. Educació 2018-2020. Reptes, tendències i compromisos. Barcelona: IRE-UB. ISBN: 978-84-09-02934-1. pp. 19-25.*
- Cabezas, J. (2017). La exclusión de los estudiantes con altas capacidades. *Revista CIS*, 14(22), 49-62. <file:///C:/Users/annas/Downloads/Dialnet-LaExclusionDeLosEstudiantesConAltasCapacidades-6310233.pdf>
- Casado, M. (2009). Identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-15. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/MANUEL_CASADO_BARRAGAN01.pdf
- Casanova, M. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. La evaluación educativa. *Escuela básica*, 1, 67-102. https://cursa.ihmc.us/rid=1303160302515_965178929_26374/EvaluacionConceptoTipologia_Y_Objeto.pdf
- Castelló, A. (2002). Delimitación conceptual de la inteligencia. *Boletín de Psicología*, (74), 7-25. <https://www.uv-es.sire.ub.edu/seoane/boletin/previos/N74-1.pdf>
- Castelló, A., i Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment: Identificació i intervenció educativa*. Departament d'Ensenyament.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142. <https://www.tandfonline-com.sire.ub.edu/doi/abs/10.1080/02103702.1988.10822196>
- Consorci d'Acció Social de la Garrotxa. (2020). <https://www.casg.cat/>
- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/col·leccions/inclusio/altes-capacitats/altes_capacitats.pdf

- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. (2013). *Resolució ENS/1543/2013*. 1-13.
https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=641016&action=fitxa
- Diputació Barcelona. (s.d.) *El cicle de la formació. Pla de formació*. https://repositori-dsf.diba.cat/public_resources/wiki_prod/manuals_basics/098ECF/006.html
- Diputació de Girona. (s.f.). *Xifra: Informació Estadística Local*.
http://www.ddgi.cat/xifra/menu_ini.asp
- Elices, J., Palazuelo, M., i Caño, M. (2013). *Alumnos con altas capacidades intelectuales: características, evaluación y respuesta educativa*. CEPE.
- Fernández, L. (2007). Com s'elabora un qüestionari? *Butlletí LaRecerca*, 8, 1–9.
<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha8-cat.pdf>
- Fernández, L. (2005). Quines són les tècniques de recollida de dades? *Butlletí LaRecerca*, 3, 1–6.
<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha3-cat.pdf>
- Flores, J. (2007). La importancia de la evaluación para la mejora de la educación y así obtener calidad educativa. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 1, (2). <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/09/evaluacion-mejoraeducacion.html>
- Gallega, C., i Ventura, P. (2007). *Actividades de ampliación para el alumnado de altas capacidades: Orientaciones para el profesorado*.
<https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/11/actividades-de-ampliacion-3b3n-para-el-alumnado-de-altas-capacidades-etapa-de-primaria.pdf>
- García, C., Sánchez, P., Fernández, M., Martínez, S., Prieto, M., i Martín, M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 63-74. <https://dialnet-unirioja-es.sire.ub.edu/servlet/articulo?codigo=3163480>
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Garnica, M. (2013). *¿Cómo reconocer a un niño superdotado? Una guía para identificar, entender y educar a un niño de altas capacidades*. Cúpula.

Generalitat de Catalunya. (s.d.) *Pautes i recomanacions per a la qualitat de la formació dels empleats públics.*
http://eapc.gencat.cat/web/.content/home/biblioteca/r_aprenentatge/formacio/pautes_qualitat_formacio/pautes_qualitat_formacio.pdf

Gómez, M. (2018, març 19). La mujer superdotada: El silencio de las niñas y mujeres con Altas Capacidades. *Altas capacidades y talentos*
<https://www.altascapacidadesy talentos.com/mujer-y-superdotacion/>

Granados, C. (24 de novembre de 2009). *La importancia de la evaluación inicial en el ámbito educativo.*. Innovación y experiencias educativas.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_24/CRISTINA GRANADOS BERMUDEZ 2.pdf

Guirado, A. i Valera, M. (2012). La intervención educativa con el alumnado de altas capacidades. A M. Martínez i Torres y A. Guirado Serrat (Coords.). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp. 199-274). Graó.

Hardy, T. (1992). *Historia de la psicología*. Debate.

Hernández, R., Collado, C. i Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). McGraw-Hill.
https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

Institut d'Estadística de Catalunya. (2020).
<https://www.idescat.cat/emex/?id=171143#h4000009080000>

Institut Escola Greda. (s.d.). <https://www.iegreda.cat/>

Institut L'Om. (s.f.). *Característiques generals de l'adolescència.*
<http://ieslom.es/orientacio/adolescencia.pdf>

Institut Montsacopa. (2016). Projecte Educatiu de Centre. XTEC.
https://agora.xtec.cat/iesmontsacopa/linstitut/projecte_educatiu_de_centre/

La Garrotxa la terra dels volcans. (s.d.). <http://ca.turismegarrotxa.com/la-garrotxa/>

- Olot. (s.d.). <https://ca.wikipedia.org/wiki/Olot>
- Ramos, G. i Chiva, L. (2018). *ALTAS CAPACIDADES: identificación-detección, diagnóstico e intervención*. Brief.
- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R., i Pardo, A. (2015). Protocol d'identificació i avaluació de l'alumnat d'altas capacitats intel·lectuals en centres escolars: El repte de donar resposta a les necessitats educatives d'aquest alumnat. *Informe de recerca*, (14) 2-109. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/IRIEInformesRecercaVolums/index/assoc/14_2015_dir/14_2015_informe_Recerca.pdf
- Sanchez, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos*. ALCALA.
- Sanz de Acedo, L. (1998). *Inteligencia y personalidad en las interfases educativas*. <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433013293.pdf>
- Servei Educatiu de la Garrotxa. (s.f). <https://serveiseducatiu.xtec.cat/garrotxa/>
- Spearman, C. (1927). The measurement of intelligence. *Nature*, 120(3025), 577–578. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1038/120577a0>
- Stern, W. (1911). El nen supernormal. *Revista de psicologia de l'educació*, 2 (3), 143-148. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1037/h0070872>
- Supérate con Psicología. (2018, octubre 22). *Inteligencia, historia y tipos de inteligencia* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=MXQ7kcsWFVg>
- Masdevall, T. i Mir, V. (2010). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia* (Vol. 188). Narcea.
- Maureira, F. (2017). ¿Qué es la inteligencia?. <http://maureiralab.cl/gallery/5-que%20es%20la%20inteligencia.pdf>
- Mora, J. i Martín, M. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92. [file:///C:/Users/annas/Downloads/Dialnet-LaConcepcionDeLaInteligenciaEnLosPlanteamientosDeG-2514677%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/annas/Downloads/Dialnet-LaConcepcionDeLaInteligenciaEnLosPlanteamientosDeG-2514677%20(2).pdf)
- Osvaldo, R. (2013) *El tratamiento de las altas capacidades en la legislación educativa. Evolución y situación actual*. (Treball de fi de Grau, Universitat Mayor de San Andrés, Bolívia).

<https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/22367/TD-4304.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Peña del Agua, A. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, (84), 23-38.

<https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/26951/AulaAbierta.2004.84.23-38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. Unir.

Pujolàs, P. (2006). *Cap a una educació inclusiva: Crònica d'unes experiències*. Eumo.

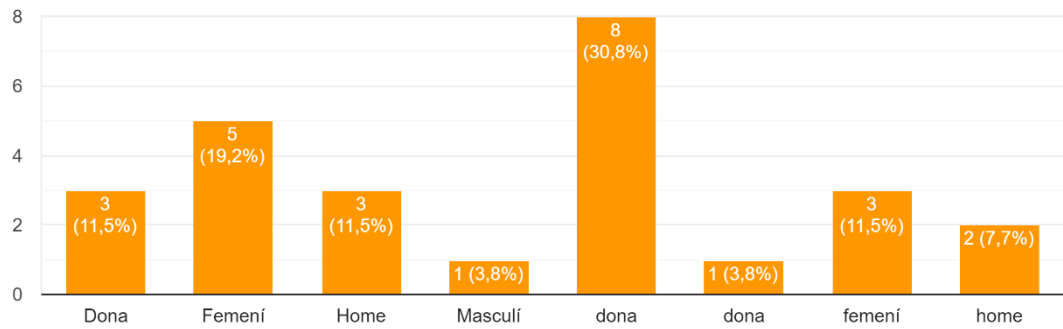
9. Annexes

Annex 1. Respostes i gràfics del qüestionari del Montsacopa

Pregunta 1

Gènere:

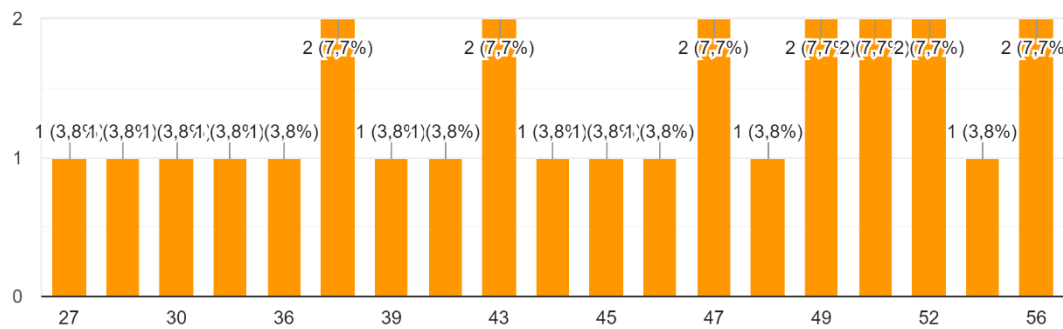
26 respostes



Pregunta 2

Edat:

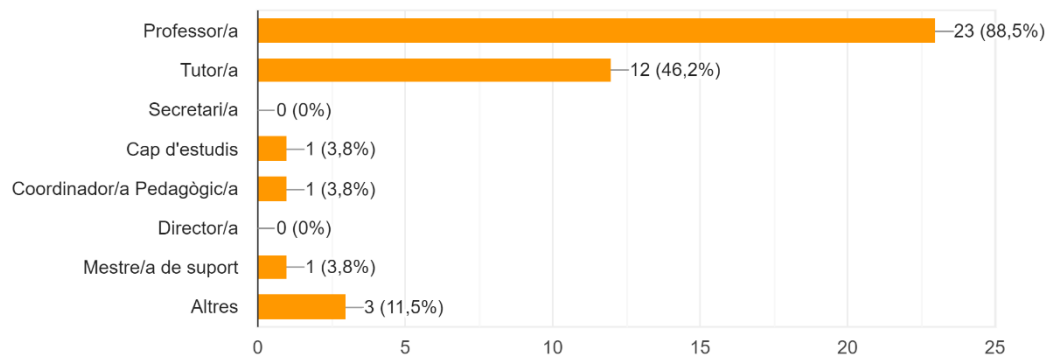
26 respostes



Pregunta 3

Quina figura professional et correspon actualment? (pots seleccionar més d'una opció)

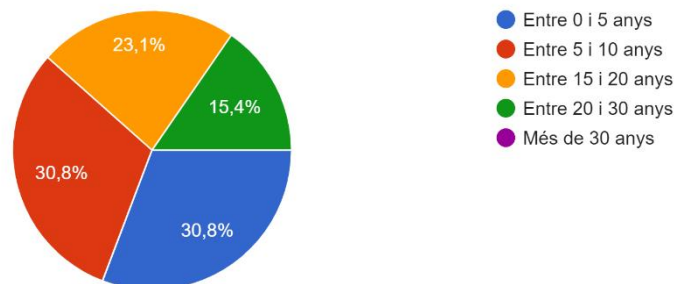
26 respostes



Pregunta 4

Quants anys portes treballant en el món educatiu?

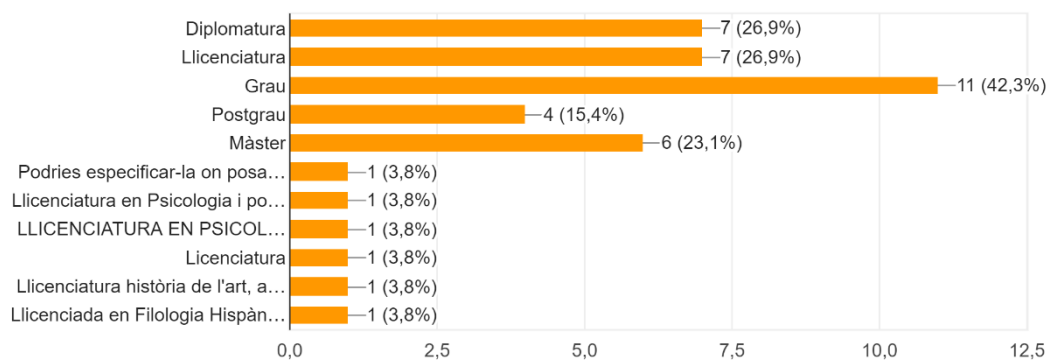
26 respostes



Pregunta 5

Quina formació has realitzat? (pots escollir més d'una opció)

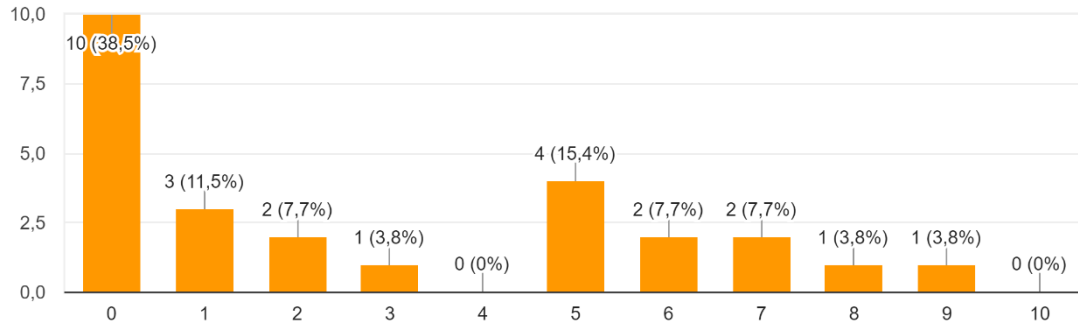
26 respostes



Pregunta 6

En el teu procés de formació bàsica, amb quina freqüència es va tractar el tema de les altes capacitats? (si és que es va tractar, en cas de no treballar-lo pots puntuar un 0.)

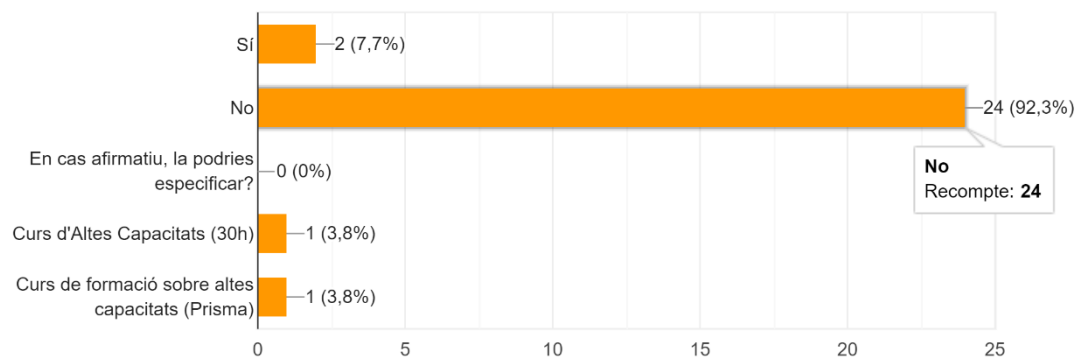
26 respostes



Pregunta 7

Has fet alguna formació addicional sobre les altes capacitats?

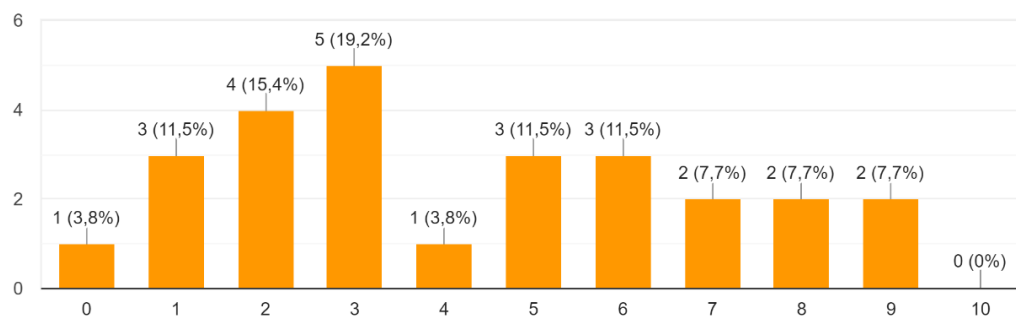
26 respostes



Pregunta 8

Consideres que hi ha coneixements en el món educatiu en aquests moments sobre les altes capacitats?

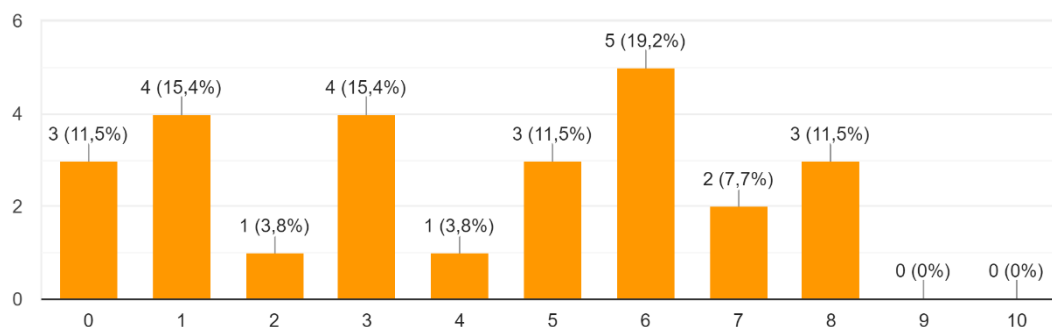
26 respostes



Pregunta 9

Quin grau de coneixement consideres que tens tu en relació a les altes capacitats?

26 respostes



Pregunta 10

Què saps sobre les altes capacitats?

- Res
- Que solen ser alumnes que estan per sobre del nivell que es dona a l'institut. Tenen unes motivacions molt específiques, és a dir, no han d'excel·lir en tots els àmbits. A vegades se'ls fa una acceleració de curs. Generalment són més madurs que la resta de companys de la seva edat.
- No gaire res
- Sé que dins les altres capacitats hi ha molta diversitat i calen diferents eines per atendre els alumnes ja que tots són diferents.
- Alumnat que per la seva edat tenen un nivell d'aprenentatge més alt.
- Alumnes que tenen facilitat per adquirir coneixements i molta necessitat per aprendre i conèixer
- Que de vegades són visibles i de vegades no o no tan evidents
- No crec en el coeficient intel·lectual
- Alumne que obté notes superiors a les esperades o pot tenir un comportament de "Pasotisme" davant de les assignatures.
- Alumnes que entenen els conceptes de manera molt més ràpida que la resta dels seus companys
- Que existeixen.
- Són alumnes que tenen capacitats superiors a les "previstes per la seva edat" en algun dels àmbits (o més d'un)
- No gaire cosa.
- Que són NEE, que no estan gaire ben diagnosticats, etc
- Sé el que els professionals experts en la matèria ens han explicat al llarg d'aquests anys quan en el centre ens hem trobat amb alumnes amb aquestes característiques. Ha estat en els últims anys.
- Són persones que tenen un quocient intel·lectual superior a la mitjana estadística de la població (superior a 130). Aquest grup de persones és molt heterogeni, per tant hi ha moltes diferències individuals entre ells.

- Res
- Es refereix a la diversitat de persones que tenen unes capacitats cognitives diferents a la resta
- Alumnes amb un nivell acadèmic per sobre de la seva edat
- Poca cosa. Cada cas és diferent. El que saps ajuda, però és difícil. Costa trobar la manera de gestionar-la. Sembla com una baixa capacitat. El que més m'ha funcionat és com una mena de projecte i tampoc. És complicat, sobretot perquè les altes capacitats no són amb tot. Vull dir que potser un nen o una nena té altes capacitats en certs sectors o matèries, però en altres no, i llavors, costa gestionar i veure en quin punt has d'adaptar. Un projecte també porta molta feina de gestió o programació i d'actuació. Sembla que no, però has de ser-hi, i has de tenir pla b per diverses coses i motivar aquests alumnes pot ser complicat.
- L'alumnat amb altes capacitats pot tenir dos perfils. D'una banda, hi ha l'alumnat que sovint s'avorreix a l'aula i desconnecta. Hi ha nombrosos casos de fracàs escolar ja que no els interessa l'aprenentatge reglat, no entreguen les tasques ni segueixen el que es fa a l'aula. D'altra banda, hi ha l'alumnat que segueix i destaca en positiu. A voltes, aquest segon tipus té manca d'habilitats socials i els costa fer amics i relacionar-se amb els companys. Si hi ha consentiment de les famílies, l'alumnat amb altes capacitats pot adelantar un curs. A voltes, un alumne amb AC pot destacar només en un àmbit del coneixement i no en tots.

Pregunta 11

Quines característiques consideres que tenen els i les alumnes amb altes capacitats?

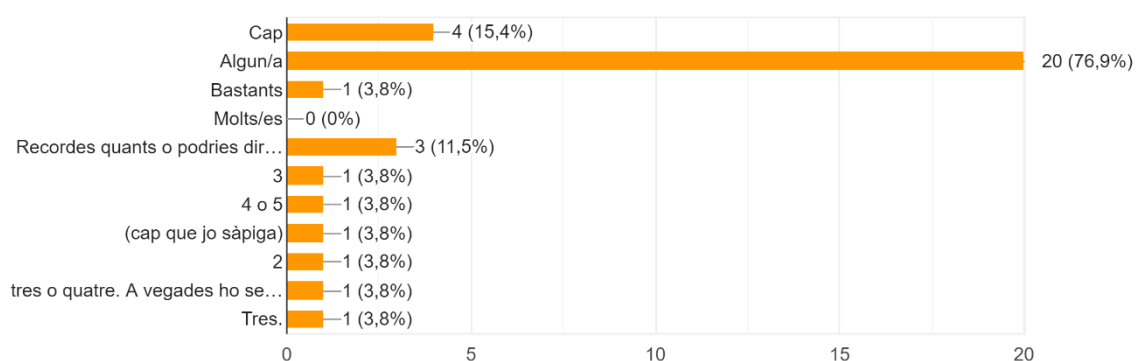
- no ho sé
- Hi ha com dues vessants, els que tenen i demanen recursos per aprofundir i els que s'avorreixen i es desmotiven.
- És un alumnat molt divers, no té perquè presentar bones notes ni esforç.
- Com he contestat a la pregunta anterior no hi ha unes característiques homogènies. De fet, un alumne d'altres capacitats pot suspendre o tenir dificultats d'aprenentatge.
- No tenen dificultats a l'hora d'entendre allò que han d'aprendre.
- no ho sé, per què tampoc sé si n'he tingut mai cap.
- Interés per aprendre
- Alta capacitat de comprensió, de resoldre qüestions complexes i d'anticipació
- moltes vegades, memorística i prou
- Els que jo he observat per una banda poden ser molt respectuosos i tenir ganes de saber més, o bé poden tenir una actitud absent.
- són llestos en l'aprenentatge
- no sé.
- Reflexions molt potents amb raonaments molt elaborats Aprenentatge molt ràpid Competències molt assolides Coneixements sobre coses no treballades a classe
- Han d'estar contínuament estimulats, no són excel·lents en tots els camps.
- Interessos fluctuants, poden tenir problemes conductuals o emocionals, fins i tot d'exclusió en un grup classe, etc

- Gran capacitat per aprendre allò que realment els motiva (normalment no és la feina més mecànica). Si el que els proposem no els motiva es comporten com alumnes que no treballen i per tant que fins i tot suspenen la matèria, quan realment saben fer el que els proposem.
- En trets generals tenen una capacitat cognitiva major. Això es pot observar en un ritme d'aprenentatge ràpid, una capacitat de memòria i velocitat de processament major, sol haver-hi un increment en les funcions executives, etc. De totes maneres, s'ha de tenir en compte que el grup de persones amb altes capacitats és molt heterogeni, per tant s'ha de posar en valor la individualitat de cada persona.
- Rapidesa i avorriment
- talent, curiositat, avorriment (com a conseqüència), sobre estimulació, perfeccionisme
- Maduresa en tots els aspectes de la seva personalitat
- Molt diferents segons els casos. A vegades són nens amb quasi traumes, o dificultats de relació. A vegades adopten un paper de passota, o sembla que no arriben a entendre determinades coses (que potser no entenen) perquè poden ser altes capacitats en aspectes científics, o lingüístics, o poden ser en general; però també potser s'avorreixen i no s'interessen per coses que els semblen bàsiques. També a vegades són problemàtics.
- Potser tenen les mateixes característiques que la resta d'alumnes; ara bé, poden anar més avançats que els altre companys a causa de les seves capacitats cognitives. Suposo que a vegades això també implica canvis en d'altres àmbits.
- Ja ho he respost.
- Introvertits, respetuosos, amb ganes de saber més, curiosos...

Pregunta 12

T'has trobat amb algun/a alumne/a que consideraves que podia tenir altes capacitats?

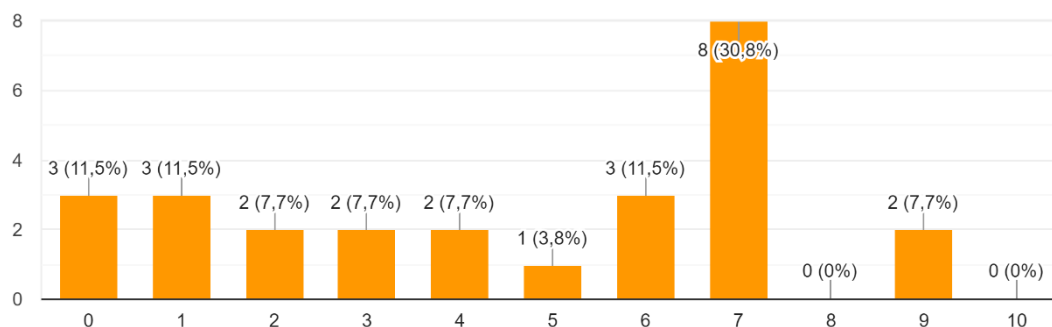
26 respostes



Pregunta 13

Consideres que sabries identificar un/a alumne/a amb altes capacitats?

26 respostes



Pregunta 14

Un cop identificat, què faries amb aquest alumne/a?

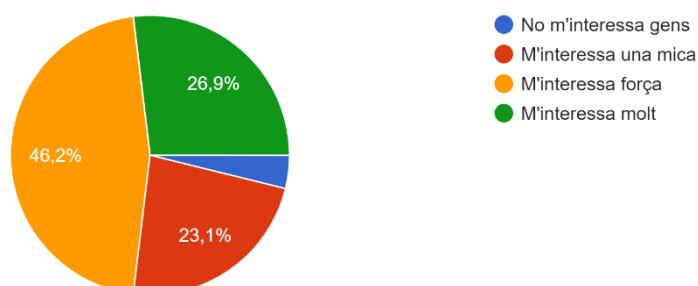
- Parlar amb ell sobre com encarar la matèria.
- buscar gent especialitzada per parlar-ne
- Adaptar-li les activitats
- primer de tot, derivar-lo a l'EAP si no té informe
- Consensuar amb l'equip docent què se li pot oferir
- necessito informació, jo no sabia què fer a part de donar-li tasques de nivell més alt i intentar no tractar-lo diferent
- Traslladar la informació a l'equip psicopedagògic del centre per tal de verificar la informació
- Pensar en les seves necessitats i adreçar-li tasques més específiques
- comentar-lo amb l'equip docent i llavors amb l'EAP
- Observar-lo i derivar-lo a l'EAP
- demanar ajuda als que suposadament són experts: Psicolefeg centre, eap...
- buscar el protocol d'educació per aquests casos
- Plantejar-li activitats que li permetin desenvolupar més competències i que requereixin un grau de raonament, reflexió i aprofundiment major
- Buscaria ajuda i orientació de la psicopedagoga.
- Parlar amb l'EAP per confirmar les evidències, orientar-lo.
- Parlar amb coordinació pedagògica, EAP i mirar com el podem ajudar.
- Fer-li un Pi
- Facilitar-li tasques o exercicis més més complexos
- derivar-lo a un professional per saber si estic en lo cert o no
- Oferir-li els recursos necessaris
- Jo, com a molt, parlar amb ell o ella. Normalment, parlaria amb les persones que s'encarregarien de veure si això és així (tutor, psicopedagogs, família...)
- Parlar amb coordinació i amb l'equip docent per poder fer-li les proves corresponents i un PI
- Parlar amb la CAD o el departament d'orientació del centre.

- Intentar orientar-lo i ajudar-lo com a qualsevol altre
- demanar ajuda
- parlar amb l'EAP

Pregunta 15

T'agradaria tenir més coneixements sobre el tema de les altes capacitats ?

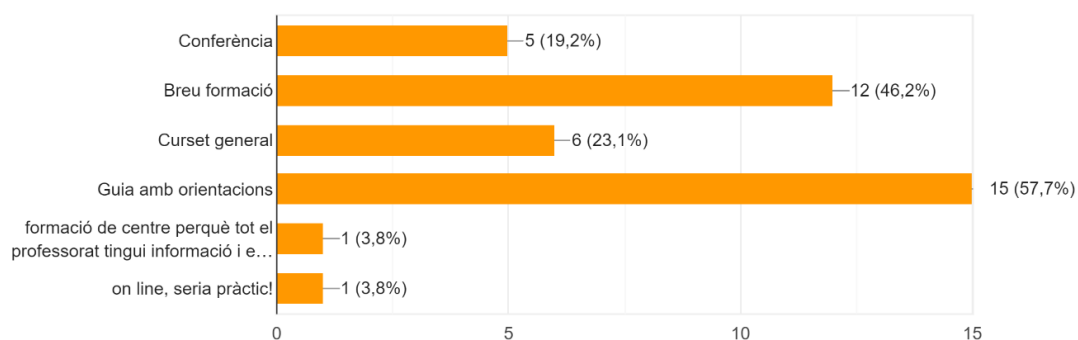
26 respostes



Pregunta 16

De quina manera penses que seria interessant rebre més informació sobre aquest tema? (pots marcar més d'una opció i si tens algun suggeriment el pots especificar)

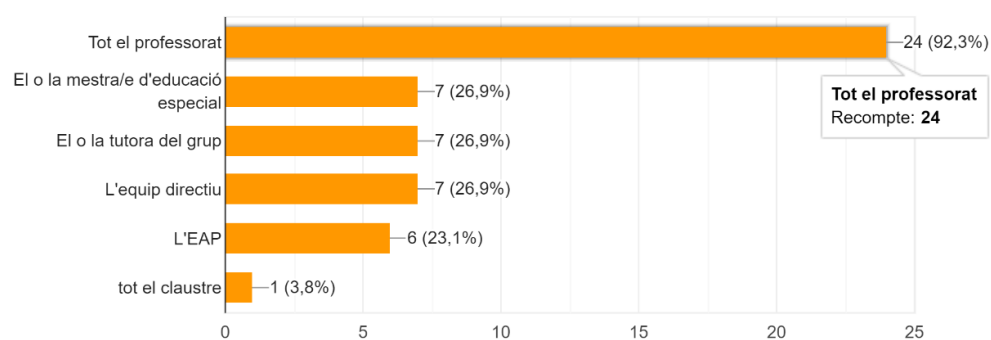
26 respostes



Pregunta 17

Quina persona consideres que hauria de rebre aquesta formació? (pots marcar més d'una opció)

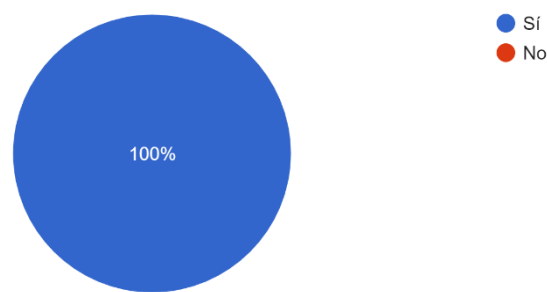
26 respostes



Pregunta 18

M'autoritza a fer ús de la informació que m'has proporcionat per a l'elaboració del treball?

26 respostes



Annex 2. Respostes i gràfics del qüestionari de l'Escola Institut Greda

Pregunta 1

Gènere:

Dona

Indeterminat

Masculí

dona

femení

home

Pregunta 2

Edat:

45

39

31

40

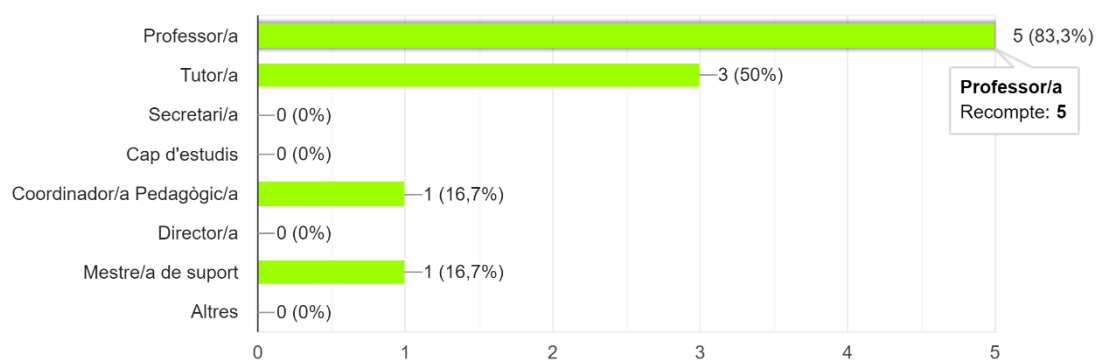
41

44

Pregunta 3

Quina figura professional et correspon actualment? (pots seleccionar més d'una opció)

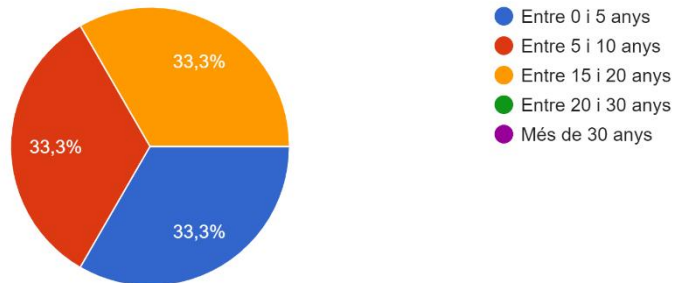
6 respostes



Pregunta 4

Quants anys portes treballant en el món educatiu?

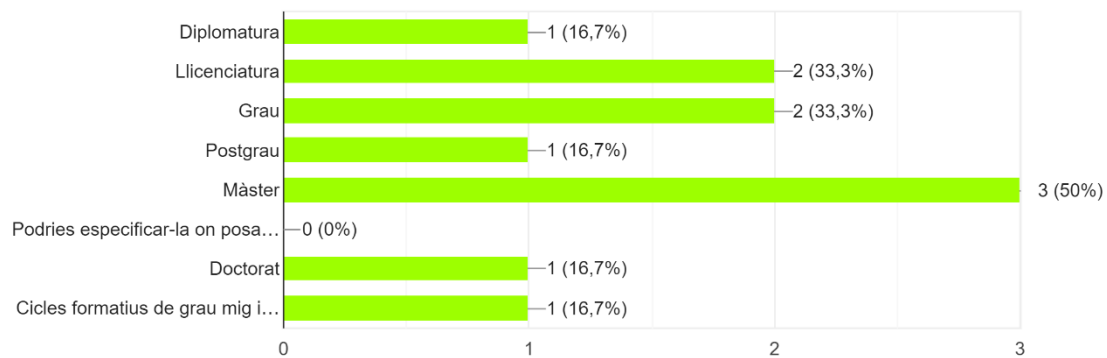
6 respostes



Pregunta 5

Quina formació has realitzat? (pots escollir més d'una opció)

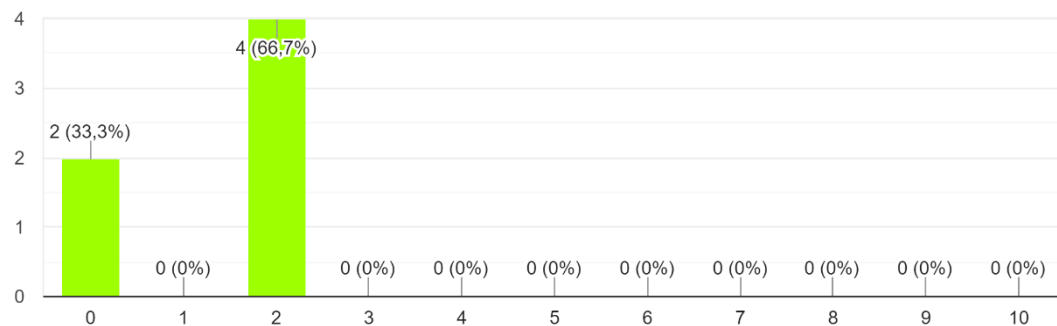
6 respostes



Pregunta 6

En el teu procés de formació bàsica, amb quina freqüència es va tractar el tema de les altes capacitats? (si és que es va tractar, en cas de no treballar-lo pots puntuar un 0.)

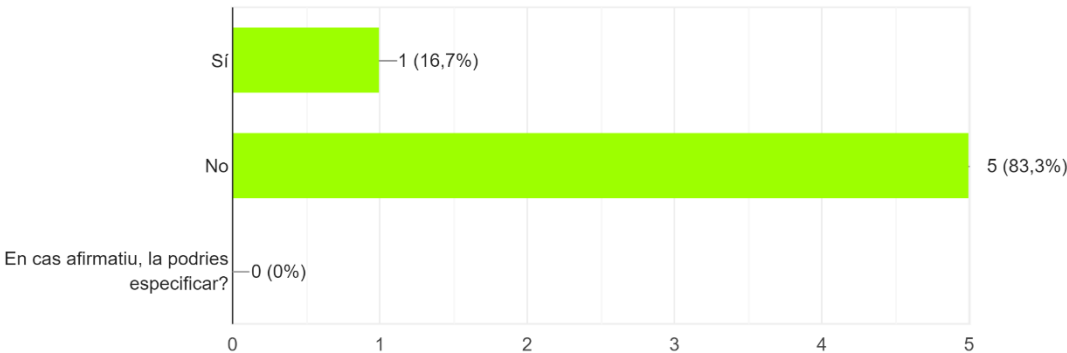
6 respostes



Pregunta 7

Has fet alguna formació addicional sobre les altes capacitats?

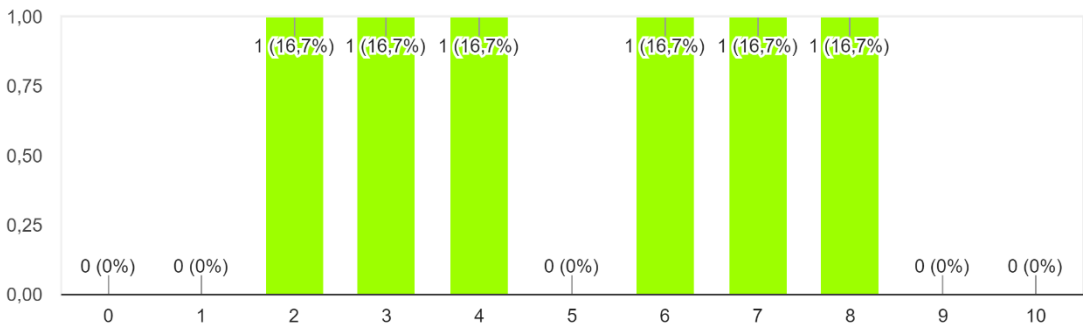
6 respostes



Pregunta 8

Consideres que hi ha coneixements en el món educatiu en aquests moments sobre les altes capacitats?

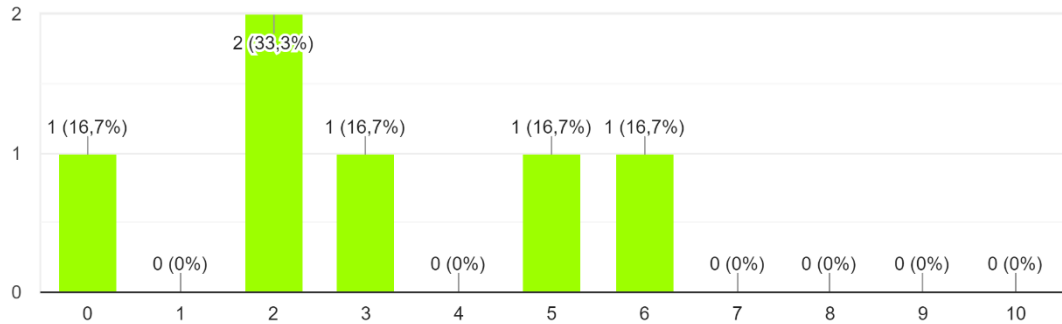
6 respostes



Pregunta 9

Quin grau de coneixement consideres que tens tu en relació a les altes capacitats?

6 respostes



Pregunta 10

Què saps sobre les altes capacitats?

- Tinc informació sobre algun article llegit, i sobre alguns casos que m'he anat trobant a la meua vida com a docent, però no he fet mai cap formació específica
- Poc
- Sóc bastant ignorant d'aquest tema i m'agradaria aprofundir més en aquest camp en un futur. El que entenc ara des del meu desconeixement és que un alumne amb altes capacitats és algú que té un quocient intel·lectual per sobre de la mitjana.
- alumnes amb un alt quocient intel·lectual i amb dificultats de relacionar-se
- son persones amb un quocient intel·lectual per sobre de 120, per tant amb una capacitat intel·lectual per sobre la mitjana, unit a una gran motivació per la tasca i capacitat creativitiat. No ha d'anar unit amb un bon rendiment acadèmic.
- poca cosa

Pregunta 11

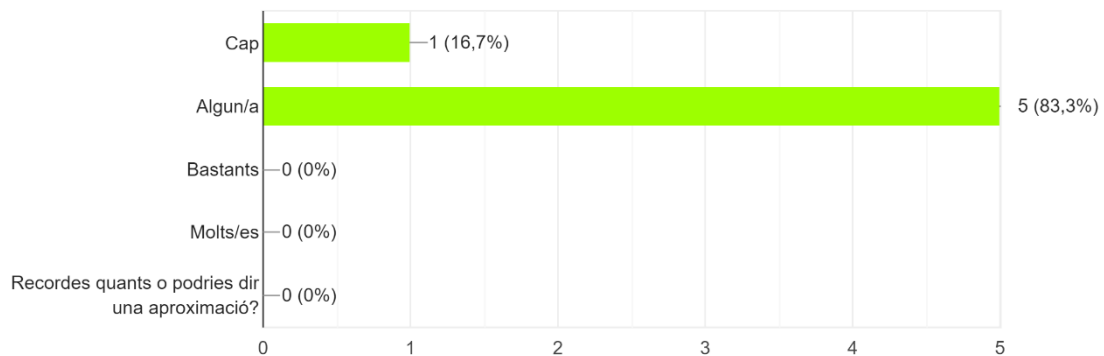
Quines característiques consideres que tenen els i les alumnes amb altes capacitats?

- Crec que són alumnes molt talentosos en molts o certs àmbits (intel·ligències) o que tenen maneres de raonar diferents i més estratègiques que la resta d'alumnes de la seva edat
- Els que he trobat són tots molt diferents
- En general, pel que he sentit, crec que tenen una intel·ligència per sobre de l'habitual i, en molts casos, s'avorreixen a classe degut a la falta de motivació i a la realització de tasques repetitives. Per aquest motiu a vegades es qüestiona el diagnòstic d'altas capacitats.
- alt coecient intel·lectual
- Rapidesa d'execució, tenen respostes inversemblants, gran motivació, els hi agrada el pensament lògic, resoldre els problemes per ells mateixos, gran creativitat...
- alt coeficient intel·lectual

Pregunta 12

T'has trobat amb algun/a alumne/a que consideraves que podia tenir altes capacitats?

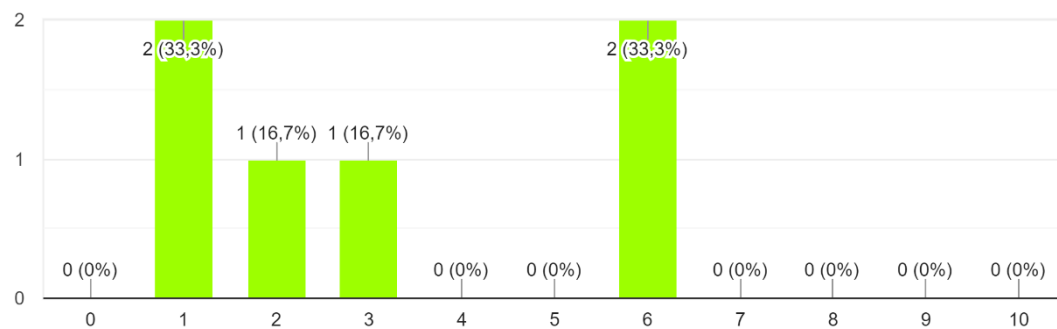
6 respostes



Pregunta 13

Consideres que sabries identificar un/a alumne/a amb altes capacitats?

6 respostes



Pregunta 14

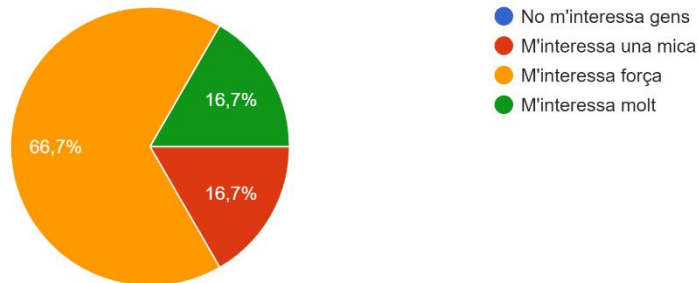
Un cop identificat, què faries amb aquest alumne/a? 6 respostes

- Doncs reunir-me amb tot l'equip de professionals (tutor, orientador/a, eap, pediatre, etc...) i plantejar una atenció específica per aquest alumne amb la redacció d'un pla individualitzat
- Parlar amb els professionals del centre
- Proposar a l'orientadora del centre que obri una derivació a l'EAP perquè se'l diagnostiqui adequadament.
- demanar ajuda perquè no sé què faria
- Passaria a la família i als docents el test d'identificació de AACC. Faria una derivació a EAP
- parlar amb l'EAP

Pregunta 15

T'agradaria tenir més coneixements sobre el tema de les altes capacitats ?

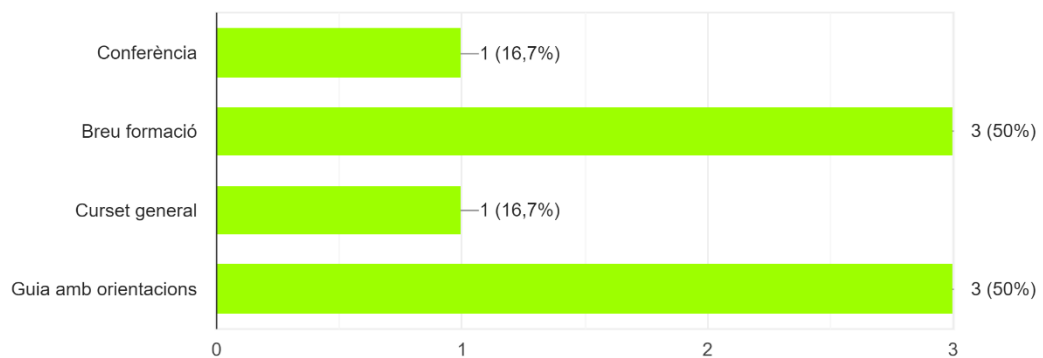
6 respostes



Pregunta 16

De quina manera penses que seria interessant rebre més informació sobre aquest tema? (pots marcar més d'una opció i si tens algun suggeriment el pots especificar)

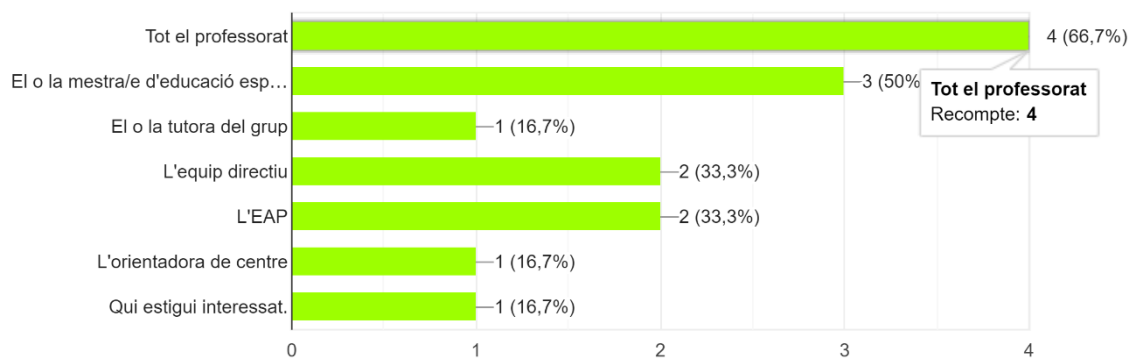
6 respostes



Pregunta 17

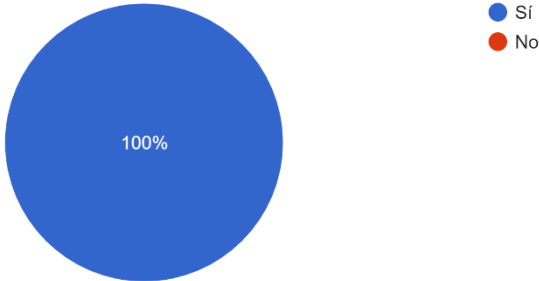
Quina persona consideres que hauria de rebre aquesta formació? (pots marcar més d'una opció)

6 respostes



Pregunta 18

M'autoritzes a fer ús de la informació que m'has proporcionat per a l'elaboració del treball?
6 respostes

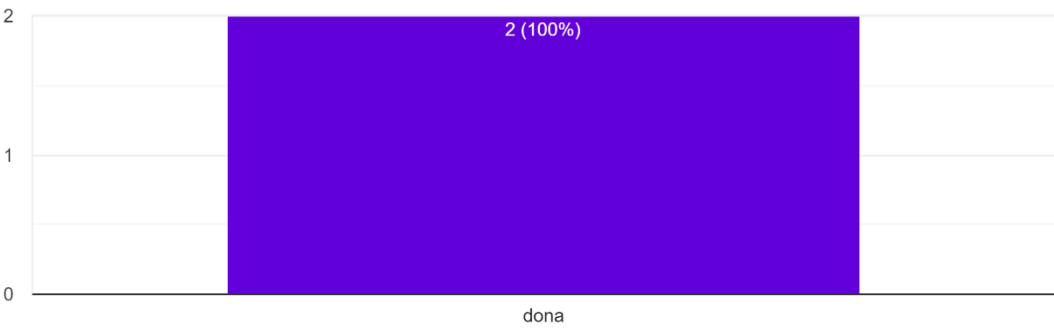


Annex 3. Respostes i gràfics del qüestionari de l'EAP

Pregunta 1

Gènere:

2 respostes



Pregunta 2

Edat:

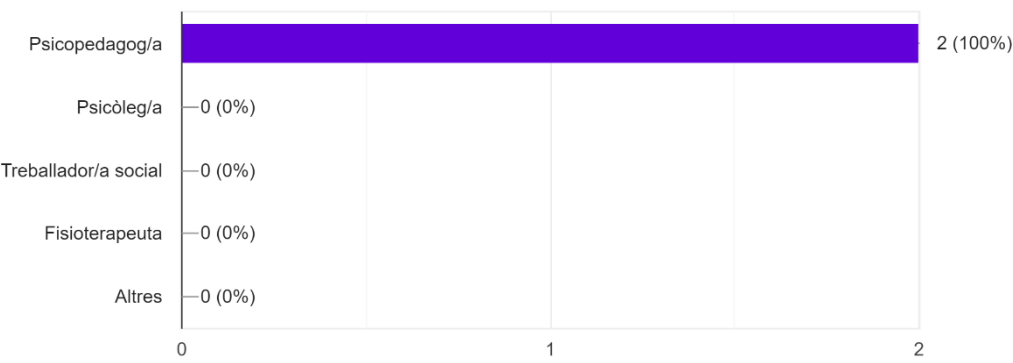
49

46

Pregunta 3

Quina figura professional et correspon dins l'EAP?

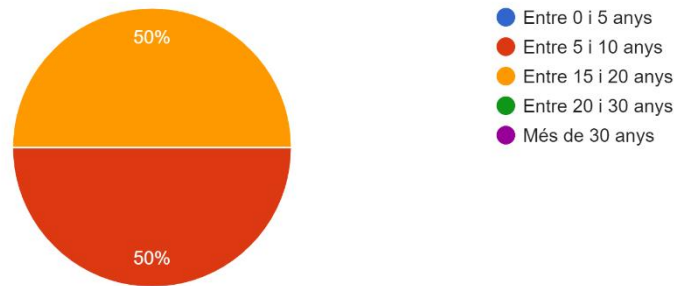
2 respostes



Pregunta 4

Quants anys portes treballant en el món educatiu?

2 respostes



Pregunta 5

Quants anys portes a l'EAP?

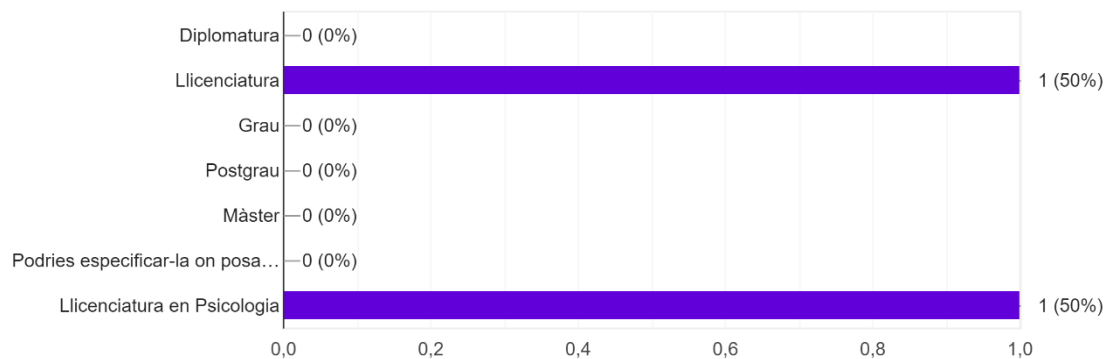
7

8

Pregunta 6

Quina formació has realitzat? (pots escollir més d'una opció)

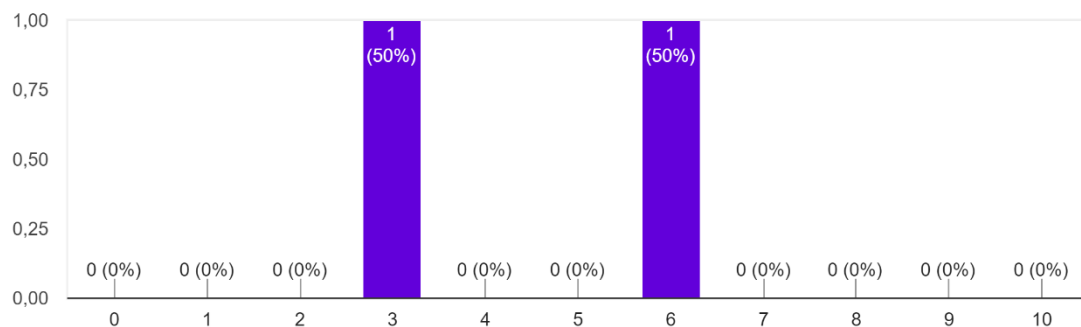
2 respostes



Pregunta 7

En el teu procés de formació bàsica, amb quina freqüència es va tractar el tema de les altes capacitats? (si és que es va tractar, en cas de no treballar-lo pots puntuar un 0.)

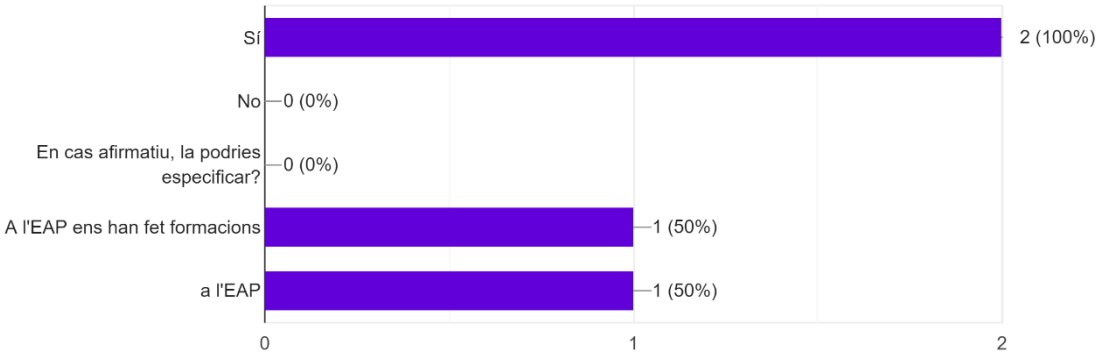
2 respostes



Pregunta 8

Has fet alguna formació addicional sobre les altes capacitats?

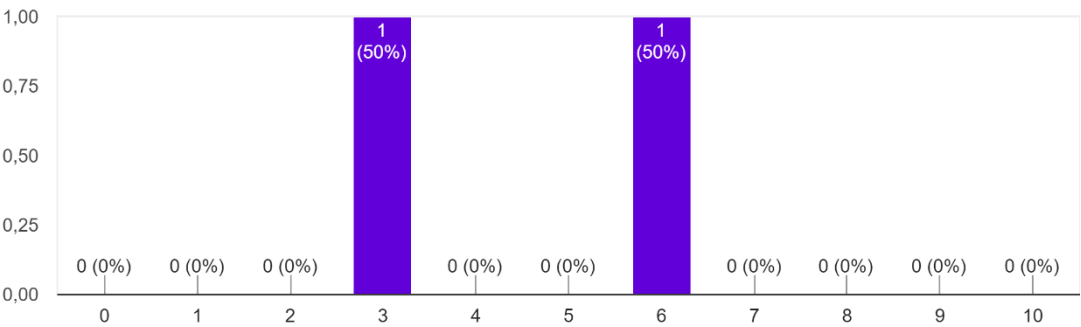
2 respostes



Pregunta 9

Consideres que hi ha coneixements en el món educatiu en aquests moments sobre les altes capacitats?

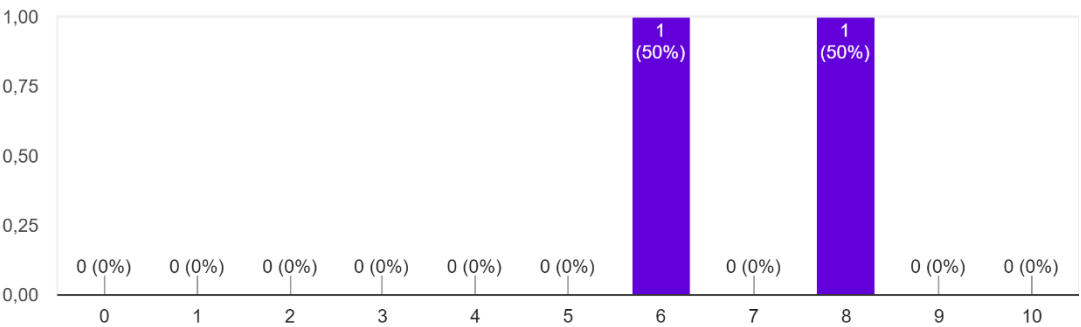
2 respostes



Pregunta 10

Quin grau de coneixement consideres que tens tu en relació a les altes capacitats?

2 respostes



Pregunta 11

Què saps sobre les altes capacitats?

- Hi ha diferents tipologies; els superdotats, tenen molt bona intel·ligència lògica i creativa; els precoços, es desenvolupen a un ritme és ràpid i si reben estímuls poden arribar a la superdotació en canvi si no reben els estímuls adequats poden quedar al mateix nivell que els seus companys; els talentosos, presenten una gran capacitat en un dels aspectes de la intel·ligència (ex talent lògic-matemàtic, talent artístic, talent lingüístic...). Hi ha els talents combinats, quan l'alumne mostra una gran capacitat en més d'un aspecte (ex. visoespacial i lògic...).
- Sé com són, les característiques, els diferents perfils, intervencions...etc

Pregunta 12

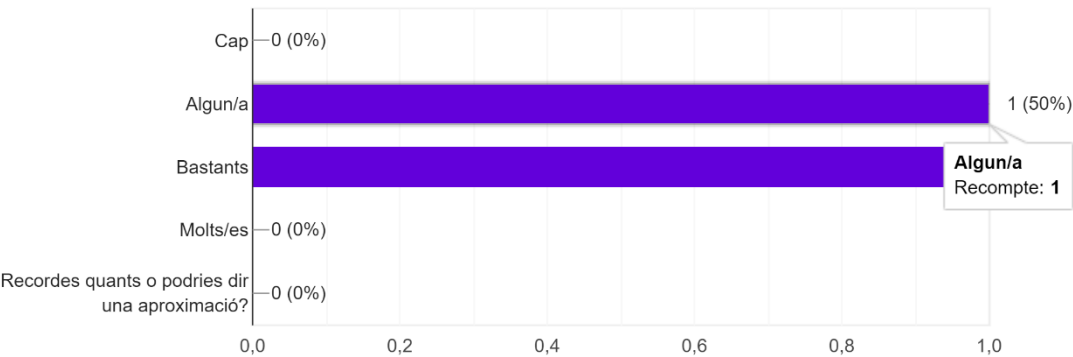
Quines característiques consideres que tenen els i les alumnes amb altes capacitats?

- Intel·ligència excepcional, facilitat i rapidesa a l'hora d'aprendre i a l'hora de combinar i utilitzar els coneixements, bon raonament verbal, bona capacitat memorística, ràpids en el raonament matemàtic, en els càlculs, en trobar solucions originals, comprenen i generalitzen els aprenentatges de manera natural, sense esforç, bona lògica i abstracció, gaudeixen resolent sols els problemes de lògica, alta concentració, mostren curiositat pels aprenentatges, fan moltes preguntes, a vegades qüestionen els pares o els professors, autònoms buscant la informació, els agrada l'aprenentatge actiu, descobrir i aprendre ells sols, bona relació perceptiva espacial...No els agrada fer activitats repetitives, no els agrada copiar de la pissarra o haver de copiar els enunciats, poden presentar una desmotivació pels aprenentatges i fracàs escolar, són creatius en el sentit de que tenen una bona capacitat per generar idees, innovar..., sovint se senten diferents, a vegades volen amagar la seva capacitat sobretot quan no han tingut una resposta educativa ajustada a les seves necessitats, ...
- Poden tenir diferents talents, o superdotació, rapidesa a l'hora d'executar tasques, gran capacitat de lideratge...

Pregunta 13

T'has trobat amb algun/a alumne/a que creus que tenia altes capacitats?

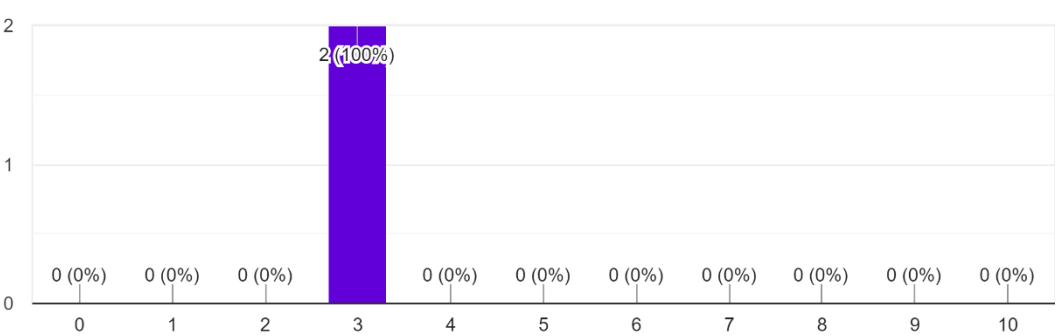
2 respostes



Pregunta 14

Com d'habitual és que t'arribin derivacions d'alumnes d'altres capacitats?

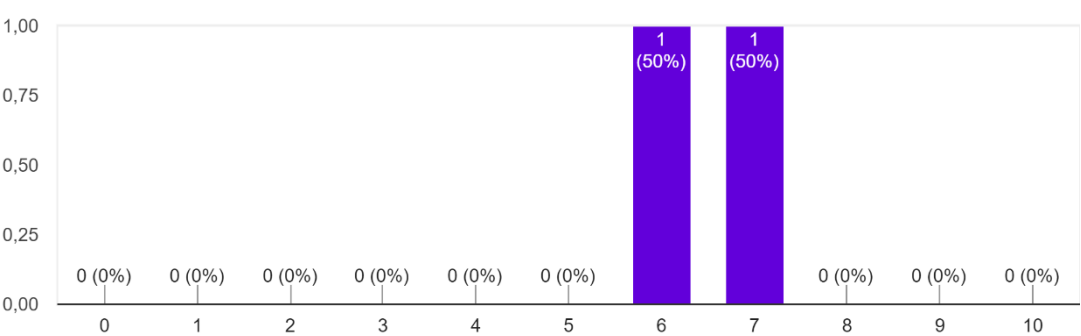
2 respostes



Pregunta 15

Consideres que tens suficient formació per poder detectar un/a alumne/a amb altes capacitats?

2 respostes



Pregunta 16

Quin procediment utilitzes per a la identificació d'un/a alumne/a amb altes capacitats?

- Entrevista amb el tutor, entrevista amb la família, entrevista amb l'alumne, valoració de capacitats, interessos, hàbits d'estudi,devolutiva amb el tutor i la família (i si es valora, amb l'alumne), assessorament a l'equip docent, suport en l'elaboració del PI, seguiment de l'alumne a través de la CAD...
- entrevista, proves estandarditzades, creativitat...

Pregunta 17

Quins suports psicopedagògics utilitzes per avaluar les altes capacitats?

- prova d'intel·ligència (Wisc V), test de creativitat (CREA), valoració de l'expressió oral i escrita, qüestionari per valorar els hàbits d'estudi, SENA (si es detecten dificultats), entrevista amb l'alumne per explorar autoconcepte, equilibri personal i social, expectatives, motivacions i interessos, suports...
- WISC, CREA, TORRANCE...

Pregunta 18

Un cop identificat, quines actuacions proposaries per aquest/a alumne/a?

- Enriquiment curricular, ampliacions curriculars, acceleracions parcials o totals, Projectes motivadors amb grup homogeni, adequar els deures, evitar tasques repetitives que l'avorreixin, assegurar que aprèn uns hàbits adequats d'estudi, supervisió dels pares, potenciar la socialització a través del treball cooperatiu, extraescolars que li agradin a ell, aprenentatges actiu sempre que es pugui, potenciar l'ajut entre iguals (que ell pugui explicar als seus companys un contingut après...), etc.
- enriquiment curricular, PI, adaptacions...

Pregunta 19

T'agradaria tenir més coneixements sobre el tema de les altes capacitats ?

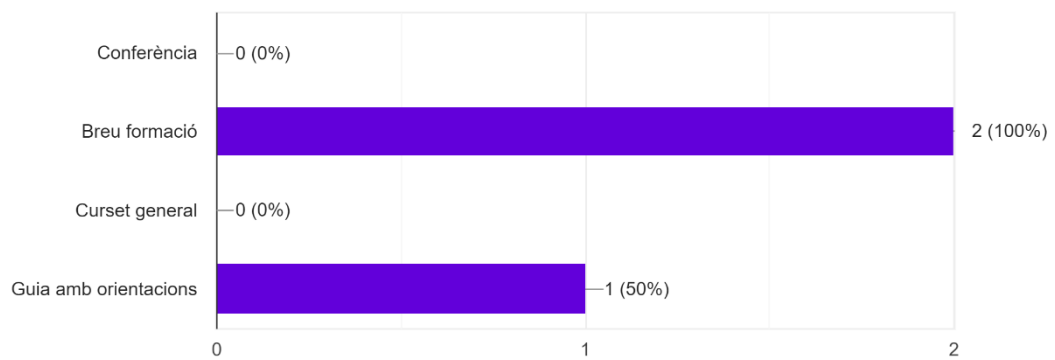
2 respostes



Pregunta 20

De quina manera penses que seria interessant rebre més informació sobre aquest tema? (pots marcar més d'una opció i si tens algun suggeriment el pots especificar)

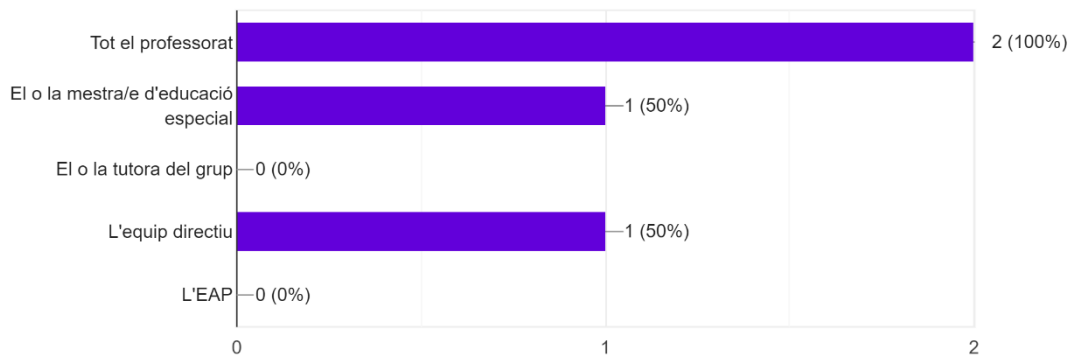
2 respostes



Pregunta 21

Quina persona consideres que hauria de rebre aquesta formació? (pots marcar més d'una opció)

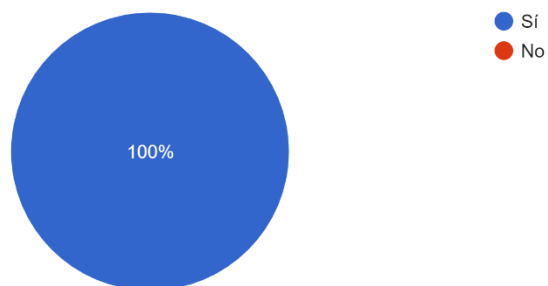
2 respostes



Pregunta 22

M'autoritzes a fer ús de la informació que m'has proporcionat per a l'elaboració del treball?

2 respostes



Annex 4. Respostes i gràfics del qüestionari del CRP

Pregunta 1

Gènere:

Masculí
dona

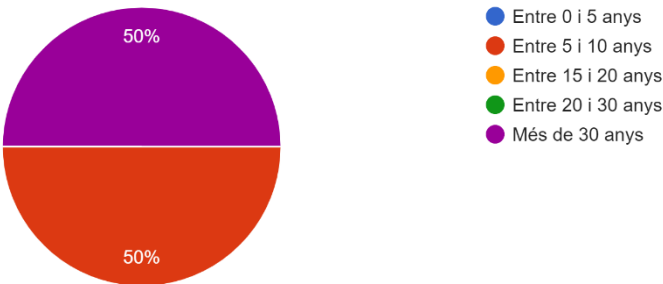
Pregunta 2

Edat:

60
40

Pregunta 3

Quants anys portes treballant en el món educatiu?
2 respostes



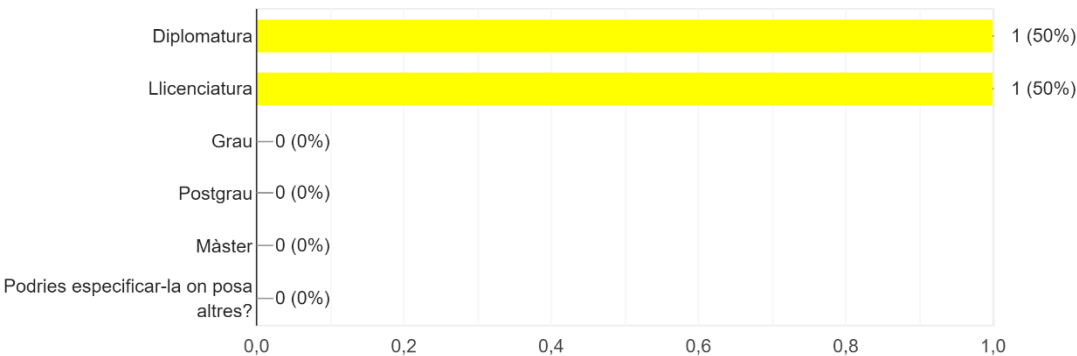
Pregunta 4

Quants anys portes al CRP?

16
5

Pregunta 5

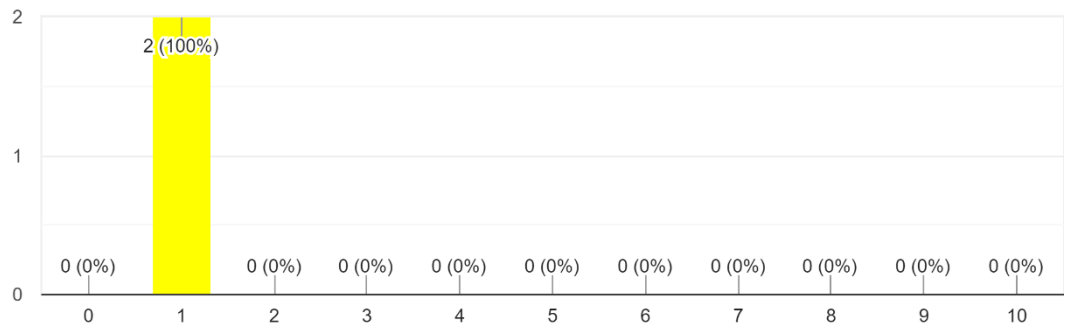
Quina formació has realitzat? (pots escollir més d'una opció)
2 respostes



Pregunta 6

En el teu procés de formació bàsica, amb quina freqüència es va tractar el tema de les altes capacitats? (si és que es va tractar, en cas de no treballar-lo pots puntuar un 0.)

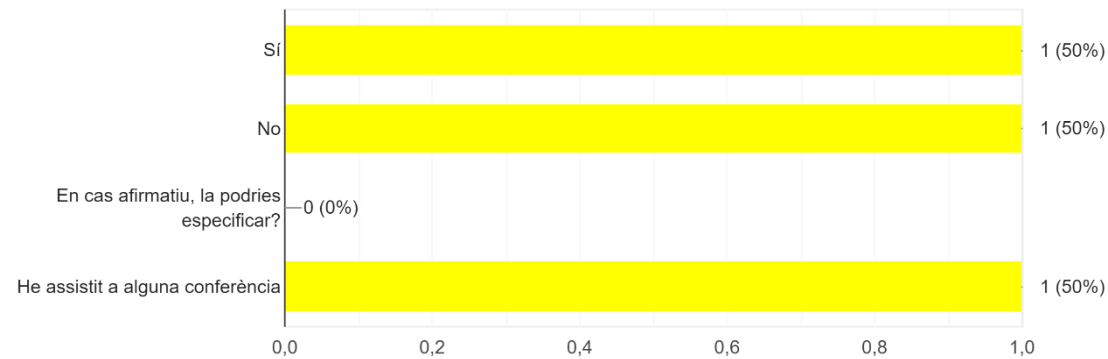
2 respostes



Pregunta 7

Has fet alguna formació addicional sobre les altes capacitats?

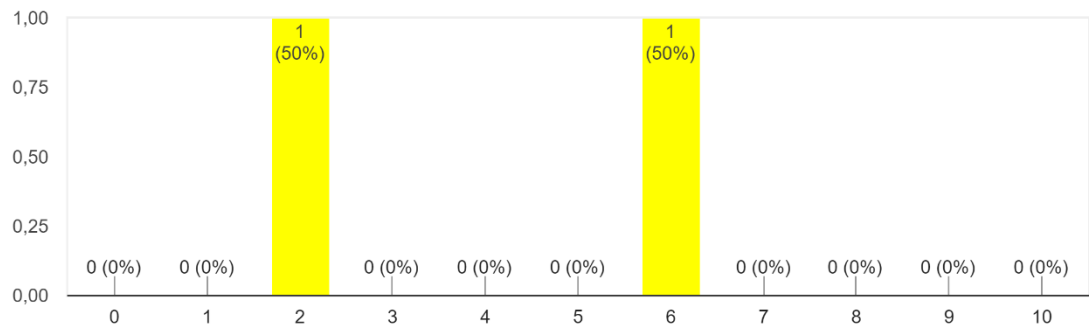
2 respostes



Pregunta 8

Consideres que hi ha coneixements en el món educatiu en aquests moments sobre les altes capacitats?

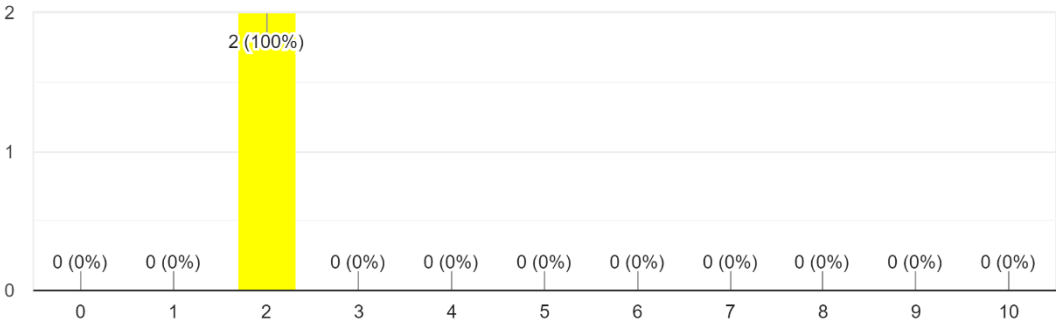
2 respostes



Pregunta 9

Quin grau de coneixement consideres que tens tu en relació a les altes capacitats?

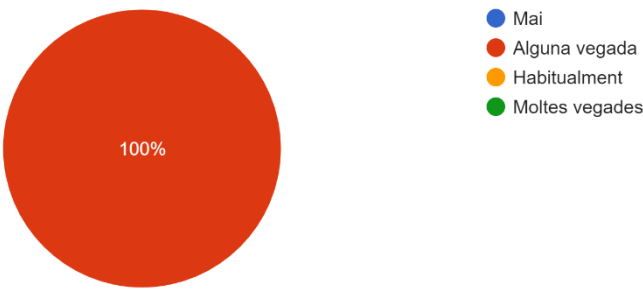
2 respostes



Pregunta 10

Alguna vegada has rebut alguna petició de formació sobre aquest tema?

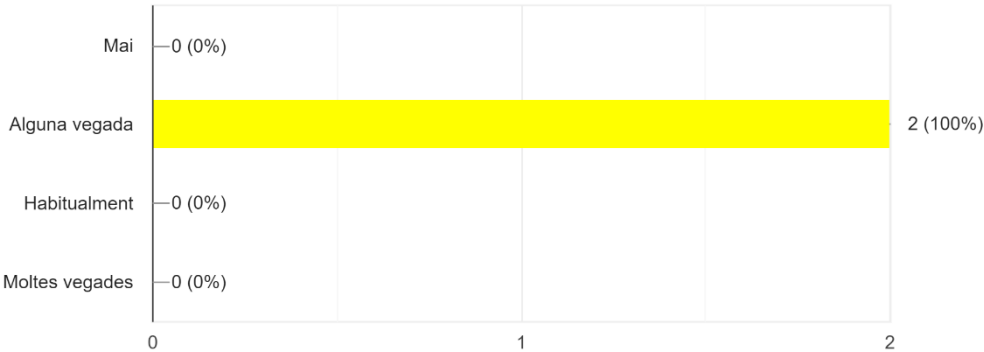
2 respostes



Pregunta 11

Has proposat des del CRP alguna formació sobre aquest tema pels i les docents de la zona?

2 respostes



Pregunta 12

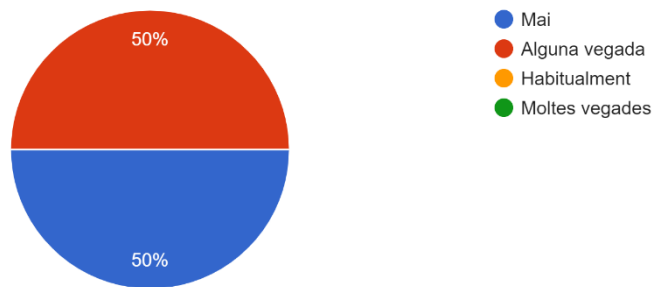
Teniu material relacionat amb les altes capacitats? Quin?

- Bàsicament, material escrit i alguna pel·lícula (El pequeño Tate)
- algun llibre

Pregunta 13

En cas de tenir material sobre les altes capacitats, el solen demanar?

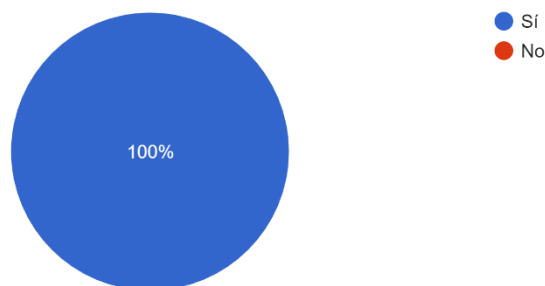
2 respostes



Pregunta 14

M'autoritza a fer ús de la informació que m'has proporcionat per a l'elaboració del treball?

2 respostes



INTEL·LIGÈNCIA

**QUOCIENT
INTEL·LECTUAL**

TALENT SIMPLE

**TALENT
COMPLEX**

SUPERDOTACIÓ

CREATIVITAT

**PRECOCITAT
INTEL·LECTUAL**

**DOBLE
EXCEPCIONALITAT**

Diapositiva 1



Diapositiva 2

Què entenem per intel·ligència?

Vídeo explicatiu sobre l'evolució històrica de la intel·ligència i tipologies:

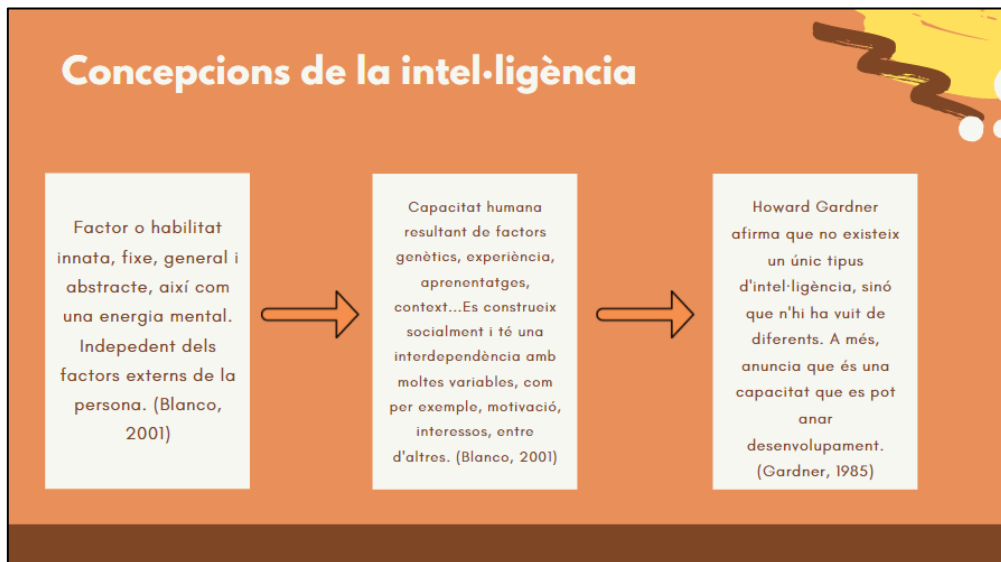
<https://www.youtube.com/watch?v=MXQ7kcsWFVg>

Supérate con Psicología. (2018, octubre 22). Inteligencia, historia y tipos de inteligencia [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=MXQ7kcsWFVg>.

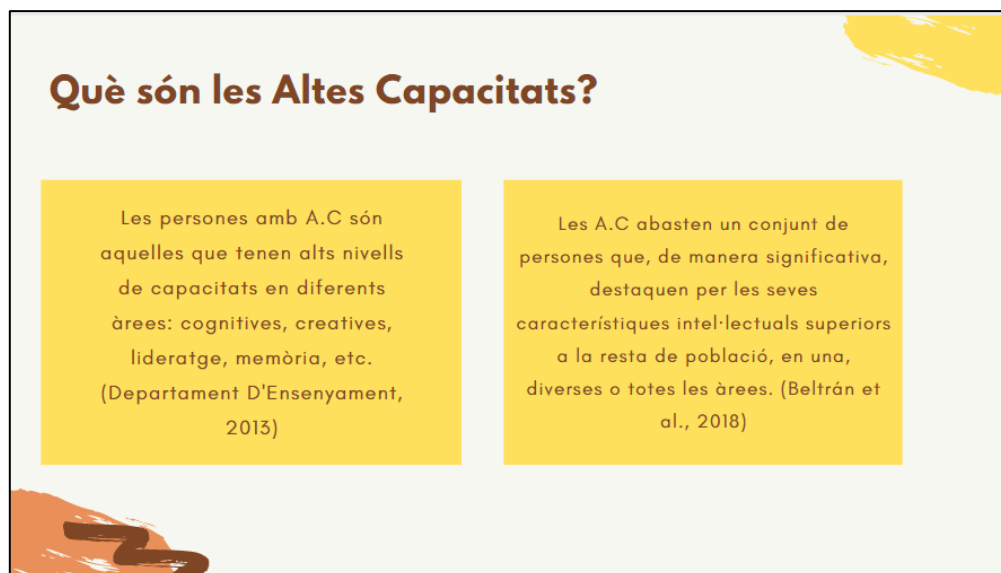
Diapositiva 3



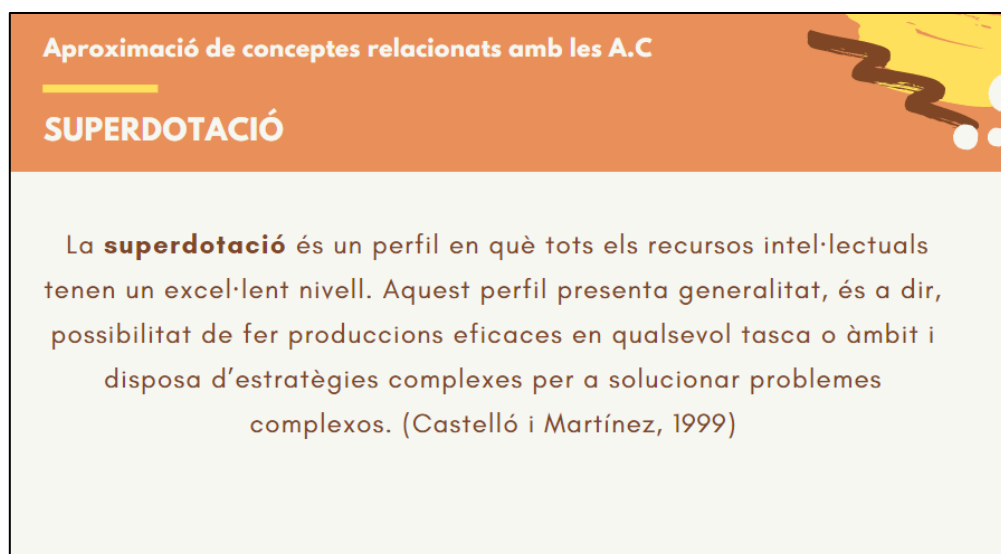
Diapositiva 4



Diapositiva 5



Diapositiva 6



Aproximació de conceptes relacionats amb les A.C

TALENTS

El **talent** és específic d'una àrea determinada i presenta diferències quantitatives. La persona amb talent és aquella que posseeix una elevada aptitud en un tipus d'informació, àmbit o processament. Tanmateix, en la resta de camps pot mostrar nivells discrets, o fins i tot, deficitaris. (Blanco, 2001)

Existeixen **talents simples i talents complexos**, constituïts per la combinació d'algunes aptituds específiques. (Castelló i Martínez, 1999)

Talents simples

TALENT VERBAL

destaca en la manipulació i representació de material verbal, ja sigui oral i/o escrit.

TALENT LÒGIC

És un perfil que destaca per la gran capacitat per processar de manera lògica, realitzant raonaments deductius i/o inductius.

TALENT MATEMÀTIC

Es caracteritza per tenir elevats recursos de manipulació i representació d'informacions quantitatives i numèriques.

TALENT CREATIU

Capacitat d'explorar alternatives, processament de la informació no lineal i facilitat pel dinamisme.

TALENT SOCIAL

Destaca per tenir amplis recursos de codificació i presa de decisions sobre informació social i comunicativa.

(Beltrán et al. 2018, Castelló i Martínez 1999, entre d'altres.)

Talents complexos

TALENT LÒGIC-VERBAL-MEMORÍSTIC

Gran habilitat d'emmagatzematge, recuperació de qualsevol coneixement el qual pots ser expressat verbalment de manera lògica i precisa.

TALENT ARTÍSTIC-FIGURATIU

Grans aptituds per a les arts plàstiques i/o musicals, així com, aptituds espacials, figuratives i creatives.

TALENT MOTRIU

Manifestació de nombrosos recursos de codificació sensorial tàctil i propioceptiva, així com en la motricitat i la coordinació visomotora.

(Beltrán et al. 2018, Castelló i Martínez 1999, entre d'altres.)

Doble excepcionalitat

L'alumnat amb **doble excepcionalitat** fa referència a aquelles persones que presenten A.C juntament amb algun altre diagnòstic associat.

Habitualment la seva situació pot resultar paradoxal, ja que per una banda, la seva competència cognitiva per sobre de la mitjana cobreix i dificulta el diagnòstic de la seva diversitat funcional, i per altra banda, les seves dificultats específiques l'impedeixen desenvolupar tot el seu potencial, conseqüència per la qual, la majoria de vegades l'alta capacitat passa desapercebuda.

(Pfeiffer, 2017)

Precocitat

La **precocitat** és un fenomen evolutiu el qual es manifesta en l'infant a través d'un ritme més ràpid en el seu procés d'aprenentatge. Dels zero als catorze anys correspon a la gran etapa del desenvolupament i activació de recursos intel·lectuals bàsics. Al llarg d'aquest període es pot parlar de precocitat si s'observen diferències en el ritme de desenvolupament d'un/a alumne/a en comparació al ritme mitjà del grup-classe.

(Castelló i Martínez, 1999)

**MOLTES GRÀCIES
PER L'ATENCIÓ!**

ANNA SITJÀ VALLÈS
annasitjavalles@gmail.com

Annex 7. Llistat per identificar què són tòpics i què no

Quina d'aquestes afirmacions és vertadera o és un mite?	Vertadera	Mite
S'avorreixen constantment		
Són de classe mitjana-alta o alta		
Ritme d'aprenentatge ràpid		
És un grup patològic i inestable		
Imaginació molt viva		
Són emocionalment fràgils		
Tenen un alt QI		
Estan poc capacitats físicament, o bé tot el contrari i presenten una superioritat física		
Retenció de molta informació i excel·lent memòria		
Són persones solitàries		
Sentit de l'humor agut		
Gran motivació per a tots els temes		
El professorat que els atén ha de ser superdotat		
Altes expectatives personals; perfeccionista i autocrític/a		
Tenen un bon rendiment escolar		
No necessiten ajuda		
Tenen èxit escolar i professional		

(Garnica, 2019; Departament d'Ensenyament, 2013; Pfeiffer, 2017)

MITES DE LES ALTES CAPACITATS

- L'alumnat d'A.C és de classe mitjana-alta o alta
- És un grup patològic i inestable
- Són emocionalment fràgils
- Estan poc capacitats físicament, o bé tot el contrari i presenten una superioritat física
- Són persones solitàries
- Gran motivació per a tots els temes
- Tenen un bon rendiment escolar
- No necessiten ajuda
- Té un alt quocient intel·lectual
- S'avorreixen constantment
- El professorat que els atén ha de ser superdotat
- Tenen èxit escolar i professional

(Garnica, 2019; Departament d'Ensenyament, 2013; Pfeiffer, 2017)

Diapositiva 1

Característiques de l'alumnat amb A.C



Sessió 2

Diapositiva 2

Les persones amb A.C no configuren un grup homogeni, ni tampoc existeix un únic perfil; per tant, no es pot generalitzar a causa de la seva gran diversitat. Tanmateix, es poden observar unes **característiques notablement comunes**.

És important especificar que és possible que moltes de les característiques esmentades a continuació les mostrin les persones amb A.C, però no necessàriament totes elles han de reflectir-les.

(Masdevall i Mir, 2010)

Diapositiva 3

Característiques generals

- Nivell d'alerta inusual - Ritme d'aprenentatge ràpid - Retenció de molta informació i excel·lent memòria - Vocabulari complex i ampli i comprensió avançada - Tendència a relacionar idees de manera poc freqüent - Perllongada atenció, persistència i concentració - Interès per a la resolució de problemes (puzles, endevinalles, números, etc.) - Gran profunditat i sensibilitat emocional	- Fan preguntes d'indagació i alt grau de curiositat - Pensament complex, abstracte, lògic i intuïtiu - Sentit de l'humor agut - Apareix el sentit de la justícia i l'idealisme a edat primerenca - Autodidactes - Elevada preocupació per temes polítics, socials i per les injustícies - Capacitat d'aprendre habilitats bàsiques més ràpidament i amb menys pràctica - Interès per experimentar i fer realitzar quelcom de manera diferent
--	---

Webb, Gore, Amend i DeVries (2007) citats per a Pfeiffer, 2017

Característiques relacionades amb la creativitat i el pensament divergent

- Desafiament cap als productes o solucions existents
- Preferència per a la complexitat i els finals oberts
- Inconformistes
- Gran fluïdesa de pensament i idees
- Observadors/es i molta atenció pels detalls
- Tolerància envers l'ambigüitat
- Capacitat de resolució de problemes de manera original
- Imaginació molt viva
- Atracció per aspectes complexos, misteriosos o nous

(Pfeiffer, 2017)

Característiques relacionades amb el lideratge

- Enfocament focalitzat en l'avaluació cap a ell/a mateix/a i cap als i les altres
- Persuasius/ves
- Competències interpersonals sofisticades
- Altes expectatives personals; perfeccionista i autocrític/a
- Seguretat en sí mateix/a
- Capacitat de veure diferents punts de vista
- Capacitat afectiva i cognitiva per conceptualitzar problemes socials
- Responsable i cooperatiu/va
- Reconeixement de lideratge per part dels i de les altres persones que configuren el grup o equip.

(Pfeiffer, 2017)

**MOLTES GRÀCIES
PER L'ATENCIÓ!**

Anna sitjà vallès
annasitjavalles@gmail.com

El presenten document persegueix l'objectiu de recollir característiques possibles que poden presentar els i les alumnes amb altes capacitats, per a posteriorment, facilitar-ne la detecció d'aquests/es. A partir del llistat dels trets particulars recopilats, la idea és que els i les docents, juntament amb altres professionals com l'orientador/a educatiu/va, facin una lectura acurada dels aspectes exposats. A la taula, a la part dreta hi ha un requadre en blanc el qual cal anotar-hi el nom de l'alumne/a que els i les professionals considerin que compleix el requisit. Aquesta eina tant pot servir per detectar quins i quines alumnes presenten característiques compatibles amb altes capacitats, o bé, un cop hi ha sospites d'un/a alumne/a, veure quins trets compleix, i per tant, quin perfil pot esdevenir.

És recomanable que es porti a terme a finals del primer trimestre, per tal que el professorat hagi tingut suficient temps per observar-los i veure la dinàmica de cada alumne/a. Cal afegir que, seria ideal que es portés a terme cada curs escolar, per tal d'assegurar que cap alumne/a passi desapercebut.

Tota la informació ha estat extreta de llibres i documents digitals els quals es troben citats a l'apartat de referències bibliogràfiques. Principalment s'ha agafat de referència el qüestionari DIAC (Rodríguez et al. 2015) que s'ha complementat amb d'altres: (Barraca i Gonzalez, 2004), (Casado, 2009), (Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 2013), (García et al. 2010), (Elicies et al. 2013), (Ramos i Chiva, 2018) i (Sánchez, 2013).

Característiques de personalitat i afectives	
Destaca per la seva maduresa. ○ A escala global i integral demostra un grau de maduresa superior a la dels seus companys i companyes. ○ Comprèn els diferents punts de vista de les persones. ○ Mostra empatia envers els conflictes de les persones.	
Tendeix a ser bon/a observador/a. ○ Té la capacitat de captar detalls i significats que solen passar desapercebuts pels seus companys i companyes. ○ Observa i percep amb facilitat petits canvis i detalls. ○ Fa bones interpretacions.	
És molt perfeccionista.	

○ És molt exigent amb si mateix. ○ No conclou les feines fins que considera que estan ben fetes. ○ Es mostra crític sobre si mateix/a.	
És autosuficient i autodidacte/a. ○ Gaudeix aprenent de manera individual i cercant informació per treure'n aprenentatge.	
Destaca per la seva organització. ○ Habitualment ordena, cataloga i classifica.	
Tendeix a interaccionar amb persones més gran que ell/a. ○ En algunes situacions prefereix la companyia de companys/ ○ companyes més grans o d'adults. ○ És acceptat/acceptada per persones de més edat.	
Disposa d'un esperit crític. ○ Mostra una actitud crítica de molts temes. ○ Defensa els seus punts de vista. ○ Sol mostrar oposició a normes que considera injustes o no raonades.	
Té confiança en si mateix. ○ Sent confiança i seguretat en si mateix/mateixa i en les seves opinions. ○ Disposa d'una bona autoestima.	
Sobresurt per la seva disponibilitat i responsabilitat en les tasques de grup. ○ S'atribueix els resultats i les conseqüències de les seves accions. ○ Accepta responsabilitats les quals respondrà adequadament.	
És flexible i s'adapta correctament. ○ No mostra rigidesa a nous canvis o situacions. ○ Ajusta el seu comportament social i verbal als diferents interlocutors i situacions.	
Posseeix sentit de l'humor ○ Comprèn el doble sentit de missatges. ○ Predomina la ironia.	

Creativitat	
Destaca per la seva imaginació desbordant i creativa. ○ Crea idees i processos innovadors.	
Planteja moltes maneres de resoldre problemes. ○ Pensa solucions alternatives. ○ Empra estratègies pròpies de persones més grans. ○ Proposa solucions originals.	
El resultat de les seves produccions destaquen per la seva imaginació i creativitat ○ Elabora textos originals. ○ Les seves composicions plàstiques es caracteritzen per imaginació/originalitat/riquesa de detalls. ○ Té la capacitat de desenvolupar, ampliar o embellir les idees.	

Lideratge	
Destaca pel lideratge. ○ Té una valoració i acceptació positiva per part dels seus companys i companyes. ○ És proactiu o proactiva. Sol tenir iniciativa. ○ Influeix en les opinions, les activitats, els jocs, etc. Dels companys i companyes.	

Motivació i interessos	
Mostra una alta motivació i perseverança davant tasques del seu interès. ○ Rarament deixa inacabades activitats del seu interès. ○ És perseverant davant les dificultats i cerca noves alternatives.	
S'avorreix fàcilment davant les feines rutinàries i repetides. ○ Desconnecta i s'avorreix quan es torna a explicar un contingut que ja domina. ○ S'avorreix amb les activitats rutinàries. ○ No acaba exercicis repetitius.	
Mostra molt d'interès per aspectes del seu entorn. El caracteritza una gran curiositat ○ Habitualment fa moltes preguntes, normalment interessants. ○ Emet preguntes pròpies de persones més grans de la seva edat. ○ S'interessa per conèixer i descobrir el funcionament de les coses. ○ Té inquietuds per aprendre i comprendre. ○ Té interessos propis de persones adultes.	
Mostra gran interès per temes transcendents ○ El/la captiven temes poc habituals per a la seva edat i complexos. ○ Expressa opinions pròpies sobre fets, situacions i esdeveniments de l'entorn social. ○ És sensible davant de les injustícies, fracassos i incomprensió.	

Capacitats cognitives	
Destaca per la seva agilitat mental. ○ Respon amb rapidesa. ○ Comprèn amb facilitat les qüestions explicades.	
Posseeix bona capacitat d'atenció i concentració davant continguts del seu Interès. ○ Manté l'atenció i la concentració durant un temps prolongat. ○ No abandona les tasques que realitza quan està concentrat/-ada. ○ Mostra molta atenció davant les activitats de descobriment.	

○ Redueix el seu nivell amb les activitats simples i/o repetitives. ○ Dedica temps a aprofundir sobre els temes del seu interès.	
Disposa d'una bona memòria. ○ Reté una ingent quantitat de dades i elements de la informació que rep. ○ Memoritza amb facilitat i eficàcia.	
Entén idees abstractes i complexes. ○ Demostra una elevada maduresa de les seves expressions i idees. ○ Compara, analitza, organitza i avalua les idees i els conceptes amb esquemes complexos. ○ Emet respostes elaborades i raonades, pròpies de persones més grans. ○ Comprèn i domina els sistemes simbòlics amb gran rapidesa (llenguatge oral i escrit, informàtic, musical, altres idiomes, altres codis, entre d'altres)	
Estableix relacions entre idees i conceptes d'àmbits diferents. ○ Relaciona idees amb facilitat i és capaç d'adonar-se d'aspectes que altres no veuen. ○ És capaç d'aplicar continguts i estratègies d'unes àrees curriculars per resoldre qüestions d'altres àrees. ○ Relaciona conceptes i idees amb experiències personals i aprenentatges no acadèmics. ○ Realitza projectes i treballs relacionant dades i procediments d'àmbits diferents.	
Disposa de molta informació sobre diversos temes. ○ Destaca amb quantitat d'informació que té sobre alguna temàtica. ○ Aporta informació desconeguda pels companys i companyes a la classe.	

Característiques d'aprenentatge	
Destaca per la seva capacitat d'aprenentatge. ○ Aprèn millor i més ràpidament que els i les altres companyes de la classe. ○ Gaudeix aprenent. ○ L'apassiona la idea de resoldre problemes i/o reptes.	
Prefereix metodologies flexibles. ○ Mostra molta eficàcia quan treballa individualment. ○ És autònom/a en el seu aprenentatge.	

○ Prefereix metodologies obertes, que permetin aportar idees. ○ Organitza els treballs i els estructura seguint una seqüència adequada.	
Bona capacitat verbal. ○ Té un vocabulari inusualment ric i avançat per a la seva edat. ○ S'expressa oralment de manera precisa i utilitza estructures lingüístiques complexes. ○ Té bona capacitat per narrar i s'expressa amb fluïdesa.	
Bona capacitat lectora ○ Té l'hàbit de llegir; té criteri de selecció propi i sol llegir llibres d'un nivell lector superior. ○ La seva lectura és fluïda i sense errors.	
Bona capacitat d'expressió escrita ○ Mostra interès per dominar el llenguatge escrit. ○ La seva expressió escrita és precisa i fa ús d'estructures lingüístiques complexes. ○ Comprèn textos escrits amb gran rapidesa.	
Té capacitat per comprendre i utilitza continguts que encara no han estat treballats. ○ Utilitza conceptes, estratègies o tècniques d'un nivell superior a la seva edat. ○ Té la iniciativa d'indagar informació.	
Li és senzill emprar qualsevol tipus de material. ○ Sap donar usos no convencionals a objectes quotidians. ○ Mostra interès per les TIC per cercar informació i/o presentar treballs.	
Destaca per comprendre i usar símbols matemàtics. ○ Adquireix la mecànica de les operacions matemàtiques ràpidament. ○ És àgil en l'ús del càlcul mental. ○ Resol problemes matemàtics de manera ràpida i, en moltes ocasions, sense càlculs intermedis. ○ Sap buscar solucions alternatives a l'hora de resoldre un problema.	

Rendiment acadèmic i talents	
Tots els seus resultats acadèmics són excel·lent, en totes les assignatures.	

Destaca per la seva representació i manipulació de material verbal. ○ Elevada fluïdesa lingüística. ○ Capacitat de comprensió verbal. ○ Ús ric de vocabulari específic complex. <i>(Talent verbal)</i>	
Disposa d'elevats recursos de representació i manipulació d'informacions quantitatives i numèriques. ○ Capacitat aritmètica. ○ Capacitat lògic-numèrica. ○ Agilitat en el raonament matemàtic. <i>(Talent matemàtic)</i>	
Capacitat per processar de manera lògica a través de raonaments inductius i/o deductius. ○ Facilitat en l'aplicació de sil·logismes/analogies/manipulació lògica. <i>(Talent lògic)</i>	
Capacitat de processar informació de manera creativa. ○ Facilitat en la recerca de propostes alternatives. ○ Ús de la creativitat i originalitat. <i>(Talent creatiu)</i>	
Destaca per a la seva destresa social. ○ Capacitat per a prendre decisions. ○ Elevada capacitat de lideratge. ○ Consciència social. ○ Grau elevat d'empatia. ○ Capacitat de cohesionar el grup. <i>(Talent social)</i>	
Alt rendiment en recursos verbals, lògics i en la gestió de memòria. ○ Alta habilitat en l'emmagatzematge d'informació. ○ Capacitat d'expressió verbal. ○ Habilitat d'organització lògica. <i>(Talent lògic-verbal-memorístic)</i>	
Grans aptituds artístiques i figuratives.	

○ Destaca per habilitats considerables per la música, , pintura, escultura, fotografia, disseny, etc. ○ Aptituds espaials, figuratives i creatives. <i>(Talent artístic-figuratiu)</i>	
Elevat domini de la motricitat, coordinació viso-motora, codificació sensorial tàtil i propioceptiva (equilibri, to muscular...). <i>(Talent motiu)</i>	

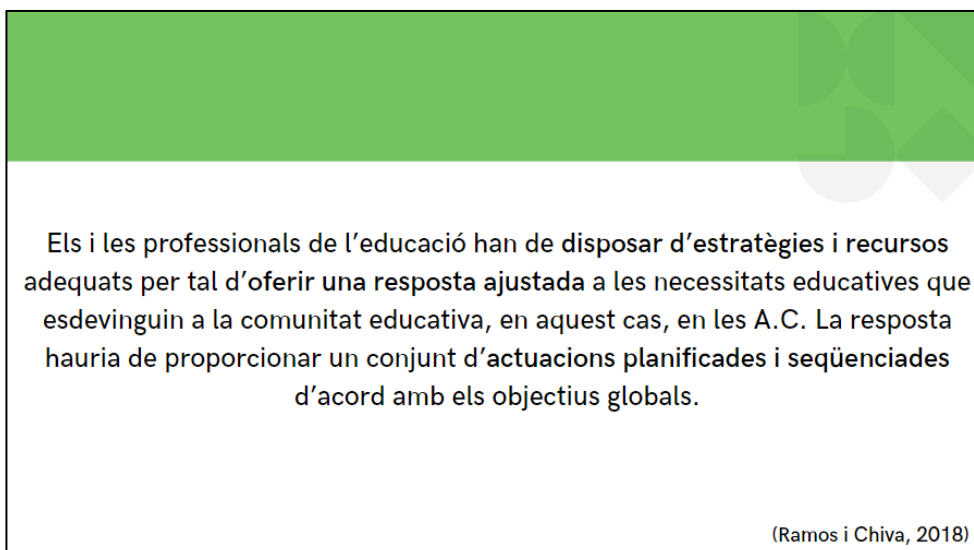
Diapositiva 1

Aquesta diapositiva té un fons blanc amb una barra decorativa a l'esquerra formada per formes geomètriques verdes (círculs, triangles, quadrats). Al centre, el títol principal és "Resposta educativa per a l'alumnat amb A.C" en negreta. Just a sota, hi ha un petit logotip amb dues lletres verdes i el text "SESSIÓ 3".

Resposta educativa per a l'alumnat amb A.C

SESSIÓ 3

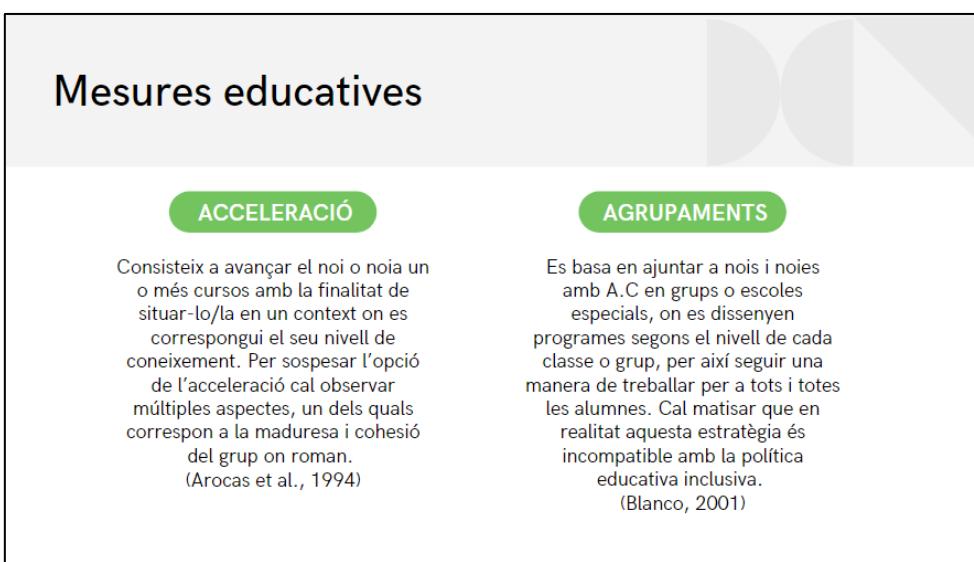
Diapositiva 2

Aquesta diapositiva té una barra decorativa superior amb formes geomètriques verdes. El text principal està centrat i explica el paper dels professionals de l'educació en proporcionar una resposta ajustada a les necessitats educatives dels alumnes amb A.C.

Els i les professionals de l'educació han de disposar d'estratègies i recursos adequats per tal d'oferir una resposta ajustada a les necessitats educatives que esdevinguin a la comunitat educativa, en aquest cas, en les A.C. La resposta hauria de proporcionar un conjunt d'actuacions planificades i seqüenciades d'acord amb els objectius globals.

(Ramos i Chiva, 2018)

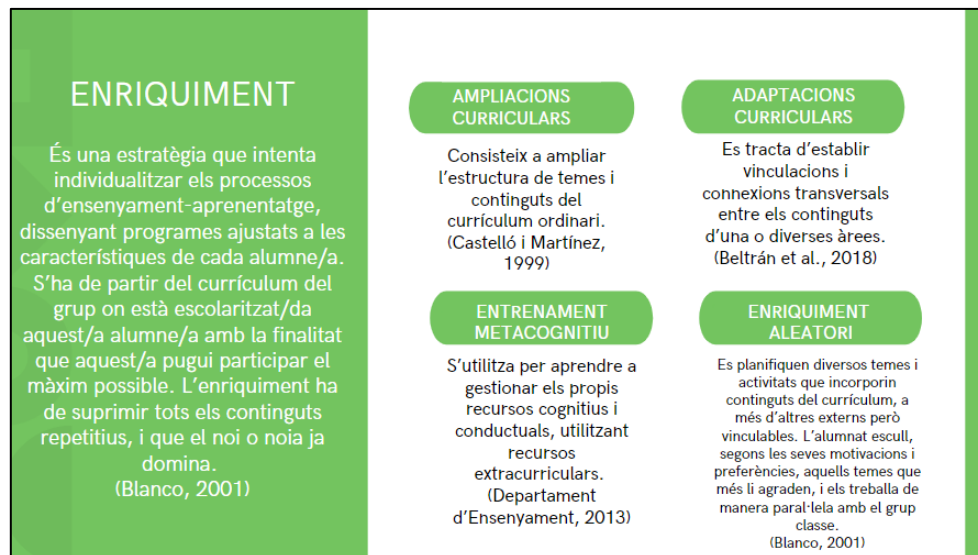
Diapositiva 3

Aquesta diapositiva té un fons blanc amb una barra decorativa superior amb formes geomètriques grises. El títol "Mesures educatives" està a l'esquerra. A sota, hi ha dues columnes amb títols en botons verds: "ACCELERACIÓ" i "AGRUPAMENTS".

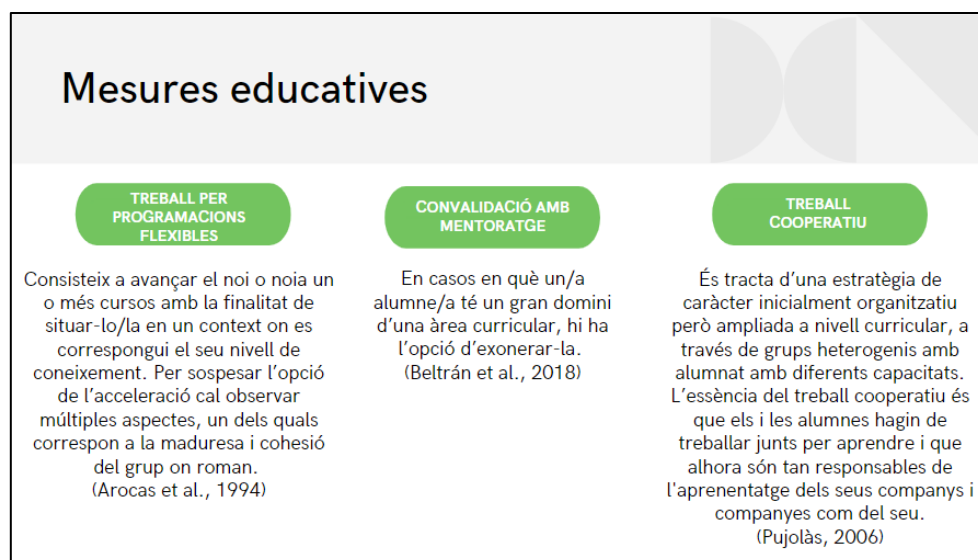
Mesures educatives

ACCELERACIÓ Consisteix a avançar el noi o noia un o més cursos amb la finalitat de situar-lo/la en un context on es correspongui el seu nivell de coneixement. Per sospesar l'opció de l'acceleració cal observar múltiples aspectes, un dels quals correspon a la maduresa i cohesió del grup on roman. (Arocas et al., 1994)	AGRUPAMENTS Es basa en ajuntar a nois i noies amb A.C en grups o escoles especials, on es dissenyen programes segons el nivell de cada classe o grup, per així seguir una manera de treballar per a tots i totes les alumnes. Cal matisar que en realitat aquesta estratègia és incompatible amb la política educativa inclusiva. (Blanco, 2001)
--	--

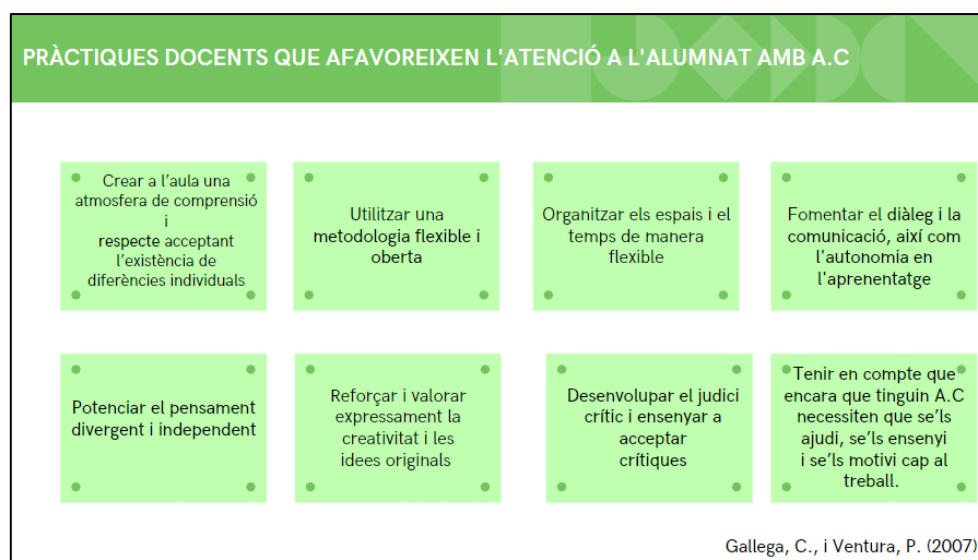
Diapositiva 4



Diapositiva 5



Diapositiva 6



**MOLTES GRÀCIES
PER L'ATENCIÓ!**

ANNA SITJÀ VALLÈS
annasitjavalles@gmail.com

GUIA DE LES ALTES CAPACITATS
Sessió 1: Què són les Altes Capacitats?
<i>Abans que res, és necessari comprendre què és la intel·ligència...</i> <u>Evolució del concepte d'intel·ligència i principals models</u> El terme intel·ligència és complex i difícil de definir, ja que al llarg de la història ha sofert molts canvis. A més, sempre ha despertat molt interès i curiositat. A l'any 2.200 aC, els xinesos utilitzaven exàmens per escollir persones que destacaven intel·lectualment amb la finalitat d'ocupar llocs del govern. Fins el 1869, no van començar els estudis i investigacions en aquest camp. (Blanco, 2001) La primera vegada que es va utilitzar el concepte d'intel·ligència en un context científic va ser per part de Francis Galton, el qual va publicar el 1869 el llibre <i>El genio hereditario</i>, on es plasmava la idea que la intel·ligència era una capacitat física i hereditària. (Maureira, 2017) Més endavant, el 1890, McKeen Cattell, influenciat per Galton, va dissenyar unes proves per avaluar el temps de reacció, discriminació sensorial, memòria per les lletres, entre d'altres; així doncs, va introduir el concepte de test mental. (Hardy, 1992) Alfred Binet va desenvolupar la primera escala per mesurar la intel·ligència, a través de proves complexes que avaluaven els processos mentals, com la memòria, la comprensió i d'altres. El 1905, juntament amb Théodore Simon, van publicar la primera versió de <i>La escala de medida de la inteligencia</i>, un instrument constituït per trenta ítems, per a nens i nenes de tres a dotze anys, el qual tenia com a finalitat identificar aquell alumnat, anomenat anteriorment com a deficient mental. (Mora i Martín, 2007) Posteriorment, Binet va introduir el terme edat mental, el qual permetia observar si l'edat cronològica corresponia amb l'edat mental, i, en cas negatiu, es donava peu a parlar de retard mental. Tanmateix, amb el pas del temps, els i les investigadores van observar que tenir com a base l'edat mental, engendrava dificultats a l'hora de fer diagnòstics, i, en conseqüència, William Stern (1911) va exposar el concepte de coeficient intel·lectual, el qual s'obtenia multiplicant l'edat mental per cent i dividint el resultat per l'edat cronològica. (CI). (Mora i Martín, 2007)

Tanmateix, tot i ser una de les temàtiques més estudiades, a hores d'ara, no s'ha aconseguit una unanimitat en la definició i, fins i tot, han aparegut diverses controvèrsies. (Blanco, 2001)

És rellevant mostrar algunes de les definicions més significatives per comprendre la dificultat per a descriure-la i explicar-la, així com per observar els canvis que ha patit la pròpia definició.

Inicialment la intel·ligència va ser concebuda com un **factor o habilitat innata, fixe, general i abstracte**, o fins i tot, com una **energia mental**. Es considerava independent del medi ambient, de l'educació, de l'experiència i dels valors culturals de la persona. És a dir, s'aïllava el funcionament cognitiu de la persona del medi sociocultural en el qual el seu intel·lecte es manifestava. En conseqüència, no es valoraven els aspectes socioculturals en la formació de les dimensions intel·lectuals. (Blanco, 2001)

Des de fa algunes dècades, s'ha descobert que la intel·ligència és una **capacitat humana resultant de factors genètics, factors lligats a l'experiència, aprenentatges i els contextos on es desenvolupen les persones**. (Blanco, 2001)

Així doncs, la intel·ligència es construeix socialment i té una interdependència amb altres variables, les quals no necessàriament han de ser cognitives; per exemple, motivació, habilitats personals, interessos o bé sensibilitat social, entre d'altres.

Un dels autors més citat darrerament pel que fa al complex món de la intel·ligència és **Howard Gardner**, el qual afirma que no existeix un únic i monolític tipus d'intel·ligència, sinó tot el contrari, **hi ha vuit varietats diferents**. A més, defineix el terme com una capacitat que es pot anar **desenvolupant**. Exposa que totes les persones naixen amb una sèrie de potencialitats marcades per la genètica, les quals es desenvoluparan d'una manera o altra en funció del context i tots els factors que en formen part. (Gardner, 1985)

Castelló (2002) insisteix en la necessitat de considerar la intel·ligència de manera **global**, ja que està composta per múltiples dimensions i fonts de variació.

Gràcies a aquesta visió plural de la intel·ligència, es concep una imatge més rica de les capacitats i potencial de l'èxit de l'alumet, defugint així d'una mirada centrada únicament en el quocient intel·lectual -a partir d'ara QI-. A més, s'ha constatat que les habilitats són dinàmiques, i per tant, poden anar desenvolupant-se. Arran d'aquesta informació, es pot corroborar que el QI no reflecteix tota la intel·ligència d'una persona.

Evolució històrica de les altes capacitats

Amb el pas del temps, el concepte d'A.C ha anat variant i evolucionant de manera considerable.

A l'època clàssica consideraven que una capacitat intel·lectual superior només podia venir de la **divinitat**. Anys després, el segle XIX, creien que existia una **transmissió hereditària** sobre la genialitat en general. (Cabezas, 2017)

Els primers intents d'anàlisis científiques sobre les A.C, tal com s'ha comentat anteriorment, van ser realitzades per a Galton el 1869. Aquest va proposar una definició del que considerava un geni, a partir de característiques o produccions observables. Considerava que la intel·ligència era **immutable i permanent**, dit amb altres paraules, creia que les persones naixien i morien amb el mateix grau d'intel·ligència. A més, en els seus estudis, destacava de manera especial, la importància de l'herència. (Osvaldo, 2013)

Més endavant, **Terman** va sostenir que per identificar les persones amb altes capacitats s'havia de fer a través dels **tests d'intel·ligència**. Així doncs, partint d'aquest punt de vista, l'alumne/a amb A.C era aquella persona que tenia un quocient intel·lectual superior a 130. (Osvaldo, 2013)

A la dècada dels quaranta, els i les expertes van posar en dubte l'eficàcia de l'ús dels tests d'intel·ligència com a mitjà d'identificació per a les persones amb A.C. **Pritchard** es va mostrar molt crític envers aquests tests, ja que considerava que no oferien l'oportunitat **d'avaluar la creativitat**, i a més, únicament es tenien en compte continguts que podien ser apresos prèviament. (Osvaldo, 2013)

Un autor conegut, **Joseph Renzulli**, va fer una hipòtesi la qual donava gran importància al rendiment. Va plantejar la **Teoria dels tres anells**, on exposava tres característiques essencials per a parlar d'A.C: alt nivell intel·lectual, alta motivació d'assoliment i persistència en la tasca i elevada creativitat. (Cabezas, 2017)

Un fet a destacar va ser l'Informe **Marland**, realitzat pel Departament d'Educació dels Estats Units el 1972. Aquest, contenia la primera definició oficial dels nens i nenes amb A.C. La principal conclusió va ser la necessitat de proporcionar una **educació adequada** a l'alumnat en qüestió, així com l'èmfasi no només en el rendiment, sinó que també en el potencial, aspectes culturals i/o socials, motivació, entre d'altres. (Cabezas, 2017)

Stanley va ser un autor que va ressaltar la importància del professorat per l'aprenentatge dels i les alumnes amb A.C i la necessitat d'un/a mentor/a capaç d'ensenyar i guiar a l'alumnat. (Cabezas, 2017)

La Guia del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya exposa que les persones amb A.C són aquelles que tenen **alts nivells de capacitats en diferents àrees: cognitives, creatives, lideratge, memòria, entre d'altres, així com mostren respostes o un potencial elevat en comparació a la població.** (Departament d'Ensenyament, 2013)

Per altra banda, Beltrán et al. (2018) reafirmen que les A.C abasten un conjunt de persones que, de manera significativa, destaquen per les seves característiques intel·lectuals superiors a la resta de població, **en una, diverses o totes les àrees, independentment de l'edat que tinguin.** En l'àmbit escolar és de vital importància garantir una educació ajustada per aconseguir el màxim desenvolupament que el sistema educatiu pretén per a tot l'alumnat.

Aproximació de conceptes relacionats amb les altes capacitats

La complexitat que engloba el concepte d'Altes Capacitats ha provocat la creació d'aquest apartat específic per mostrar i precisar la variabilitat de termes i perfils que s'hi relacionen. Tot plegat podrà facilitar la seva detecció i oferir una resposta el més adequada possible.

Superdotació

La superdotació és un perfil en què **tots els recursos intel·lectuals** tenen un **excel·lent nivell.** Aquest perfil presenta **generalitat**, és a dir, possibilitat de fer produccions eficaces en qualsevol tasca o àmbit i disposa d'estratègies complexes per a solucionar problemes complexos. (Castelló i Martínez, 1999)

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 el raonament lògic, la gestió de memòria i percentual, el raonament matemàtic i verbal i l'aptitud espacial. A més, aquest decret exposa que aquest perfil de superdotació pot atribuir-se, únicament, a partir de persones de més de **dotze anys.**

La Guia del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya afegeix que les persones amb superdotació presenten, també, un nivell elevat de **creativitat.**

Talents

El talent és **específic d'una àrea determinada** i presenta diferències quantitatives. La persona amb talent és aquella que posseeix **una elevada aptitud en un tipus d'informació, àmbit o processament.** Tanmateix, en la resta de camps pot mostrar nivells discrets, o fins i tot, deficitaris. Així doncs, una característica que

pot ajudar a identificar-la és la irregularitat. Les diferències quantitatives solen concretar-se en l'automatització dels processos i la velocitat d'execució. (Blanco, 2001)

Existeixen **talents simples i talents complexos**, constituïts per la combinació d'algunes aptituds específiques. (Castelló i Martínez, 1999)

Les persones amb talents simples són aquelles que destaquen únicament en **una aptitud o àrea concreta**. Se sobreentén que existeixen múltiples talents, tot i que cal precisar que les proves psicomètriques estandarditzades només permeten evidenciar una petita porció dels mateixos. (Beltrán et al., 2018)

Recopilant treballs i recerques de diferents autors (Beltrán et al. 2018, Castelló i Martínez 1999, entre d'altres), es descriu a continuació i de manera breu els trets distintius dels principals Talents Simples:

- Talent verbal: destaca en la **manipulació i representació de material verbal**, ja sigui oral i/o escrit. Les persones amb un talent verbal poden ensenyar una elevada fluïdesa lingüística, ús de vocabulari complex, capacitat de comprensió verbal o coneixement.
- Talent lògic: és un perfil que destaca per la **gran capacitat per processar de manera lògica**, realitzant raonaments deductius i/o inductius.
- Talent matemàtic: es caracteritza per tenir **elevats recursos de manipulació i representació d'informacions quantitatives i numèriques**.
- Talent creatiu: capacitat **d'explorar alternatives, processament de la informació no lineal i facilitat pel dinamisme**. Cal esmentar que la creativitat no fa referència únicament a la producció artística, sinó que és un recurs d'ús general.
- Talent social: destaca per tenir **amplis recursos de codificació i presa de decisions sobre informació social i comunicativa**.

Tanmateix, hi ha persones que posseeixen més d'un talent, i molts dels autors (Beltrán et al. 2018, Castelló i Martínez 1999, entre d'altres) concorden en denominar aquesta combinació com a Talents Complexos. Les tipologies més habituals es detallen a continuació:

- Talent lògic-verbal-memorístic: (conegut anteriorment com a talent acadèmic) es tracta d'una interacció de recursos, concretament una **gran habilitat**

d'emmagatzematge, recuperació de qualsevol coneixement el qual pots ser expressat verbalment de manera lògica i precisa.

- Talent artístic-figuratiu: acull grans **aptituds per a les arts plàstiques i/o musicals**, així com, **aptituds espacials, figuratives i creatives.**
- Talent motriu: destaca per la **possessió i manifestació de nombrosos recursos de codificació sensorial tàctil i propioceptiva**, així com en la **motricitat i la coordinació viso-motora.**

Doble excepcionalitat

L'alumnat amb doble excepcionalitat fa referència a aquelles persones que presenten **A.C juntament amb algun altre diagnòstic associat**, per exemple, Dificultats Específiques de l'Aprenentatge, Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), Trastorn per Dèficit d'Atenció i/o Hiperactivitat (TDA, TDH, TDAH), entre d'altres. (Pfeiffer, 2017)

Habitualment la seva situació pot resultar paradoxal, ja que per una banda, la seva competència cognitiva per sobre de la mitjana cobreix i dificulta el diagnòstic de la seva diversitat funcional, i per altra banda, les seves dificultats específiques l'impedeixen desenvolupar tot el seu potencial, conseqüència per la qual, la majoria de vegades l'alta capacitat passa desapercebuda. (Pfeiffer, 2017)

La detecció d'alumnat amb doble excepcionalitat es converteix en una tasca complicada; tanmateix, és essencial que un cop existeixi el diagnòstic, hi hagi un abordament coordinat, reforçant els aspectes dificultosos i paral·lelament, estimulants les àrees de major competència. (Beltrán et al., 2018)

Precocitat

La precocitat és un **fenomen evolutiu** el qual es manifesta en l'**infant** a través d'un **ritme més ràpid en el seu procés d'aprenentatge**. Dels zero als catorze anys correspon a la gran etapa del desenvolupament i activació de recursos intel·lectuals bàsics. Al llarg d'aquest període es pot parlar de precocitat si s'observen diferències en el ritme de desenvolupament d'un/a alumne/a en comparació al ritme mitjà del grup-classe. Per altra banda, possiblement es podria considerar superdotació en el cas que finalitzada aquesta etapa de desenvolupament cognoscitiu bàsic, l'alumne/a presentés més i millors aptituds que la mitjana dels companys/es. (Castelló i Martínez, 1999)

És important matisar que la precocitat és un fenomen evolutiu mentre que el talent i la superdotació són fenòmens cognoscitius estables. (Departament d'Ensenyament, 2013)

Sessió 2: Detecció de les Altes Capacitats

Prejudicis i estereotips de l'alumnat amb altes capacitats

Abans de començar a endinsar-se en les característiques que pot presentar l'alumnat amb A.C, és necessari fer una revisió dels prejudicis i estereotips que es troben en la nostra societat, per així partir d'una mirada més realista i poc contaminada. A més, és rellevant conèixer-los per evitar caure en els tòpics habituals i desmitificar-los. Tenint en compte autors com Garnica (2019) o la mateixa Guia editada pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2013), es repassarà breument aquells que són més freqüents:

- **L'alumnat d'A.C és de classe mitjana-alta o alta**

Existeixen nens i nenes amb A.C de **tota mena de classes socials i culturals**. És possible que famílies amb pocs recursos econòmics o residents de zones rurals no tinguin oportunitats o expectatives de cursar estudis superiors, però aquest motiu no els eximeix de seguir tenint A.C.

- **És un grup patològic i inestable**

Al llarg dels anys, s'ha generat la idea que les persones amb A.C tenen associada una patologia, o bé la gran majoria té tendència a partir-la. També es creu que totes elles han d'acudir a un/a especialista de psiquiatria. Les patologies les pot patir **qualsevol persona, independentment de la seva intel·ligència**; el fet de tenir A.C no pressuposa un major risc de patir-les.

- **Són nens i nenes emocionalment fràgils**

Es creu que són nens i nenes molt fràgils els quals els afecta qualsevol succés poc rellevant o inesperat. És cert que una de les característiques comunes que comparteixen tots ells i elles és una **major sensibilitat**, però **en cap cas significa que siguin fràgils**.

- **Estan poc capacitats físicament, o bé tot el contrari i presenten una superioritat física**

El desenvolupament físic és totalment **independent de la capacitat intel·lectual** que una persona pugui tenir, no té res a veure.

- Són persones solitàries

Són molts els casos de persones amb A.C que no tenen problemes a l'hora de mantenir relacions interpersonals amb altres companys i companyes. A més, molts i moltes d'elles tenen una **gran capacitat de lideratge i empatia que facilita la socialització**.

- Gran motivació per a tots els temes

Es troben persones amb altes capacitats que estan interessades per molts temes, de la mateixa manera que n'hi ha que mostren simplement **interès per aquelles temàtiques que els despertem més la seva curiositat**.

- Tenen un bon rendiment escolar

Per una banda hi ha el potencial i la capacitat intel·lectual, i per altra, molt diferent, hi ha el rendiment acadèmic. Hi ha **moltes variables que poden influir**, positivament o negativa, en aquest últim: la motivació, l'autoconcepte, la personalitat, tècniques de treball, estil d'ensenyament, entre moltes altres. El fet de **tenir A.C no implica que els resultats acadèmics siguin elevats**.

- No necessiten ajuda

Els nois i noies amb A.C tenen **una sèrie de necessitats** les quals és molt rellevant conèixer-les i donar-hi una **resposta ajustada** en la mesura que cada persona ho necessiti. Tenir A.C no significa que no tingui necessitat en algun moment de la col·laboració de l'adult.

- Té un alt QI

No només cal fixar-se en el quocient intel·lectual de la persona concreta, sinó que és **imprescindible contemplar**, a més, **altres factors o variables** que asseguraran l'existència o no d'una o varies altes capacitats.

- S'avorreixen constantment

Un/a nen/a amb A.C, a l'igual que qualsevol altre/a, es pot avorrir dins l'aula si l'actuació del o de la docent, el mateix ambient de classe, o bé la situació personal del mateix no estan alineades amb una sensació estimulante o de benestar personal. Els companys i companyes de la classe també es poden avorrir; **no hi ha una relació directa entre les A.C i l'avorriment**.

- El professorat que els atén ha de ser superdotat

La tasca del professorat és **comprendre, acompanyar i atendre les necessitats** de tot l'alumnat, i també del que té A.C. No és necessari que el docent posseeixi a nivell personal altes capacitats, però el que sí és imprescindible és que tingui una **formació bàsica en aquest tema** per tal de poder tractar de manera més adequada a aquest alumnat.

- Tenen èxit escolar i professional

Existeixen **múltiples variables que incideixen** directament o indirecta en l'assoliment de l'èxit escolar i/o professional; figuren entre elles aspectes de caràcter més personal i altres més de caràcter social; d'aquí que no es pot garantir l'èxit pel simple fet de tenir A.C, tan pot ser considerat un aspecte estimulants com totalment el contrari.

Característiques de l'alumnat amb altes capacitats

Les persones amb A.C **no configuren un grup homogeni**, ni tampoc existeix un **únic perfil**; per tant, **no es pot generalitzar** a causa de la seva gran diversitat. Tanmateix, es poden observar unes **característiques notablement comunes**. (Masdevall i Mir, 2010)

És important especificar que és possible que moltes de les característiques esmentades a continuació les mostrin les persones amb A.C, però no necessàriament totes elles han de reflectir-les. Les característiques que es mostren a continuació poden facilitar el procés d'identificació per part de la família, comunitat educativa i professionals.

De les diferents lectures realitzades, una de les relacions que s'ha trobat més completes, tenint en compte tant les característiques generals, com la seva comprensió conceptual, és la realitzada per parts dels investigadors Webb, Gore, Amend i DeVries (2007) (citats per a Pfeiffer, 2017):

- Nivell d'alerta inusual
- Ritme d'aprenentatge ràpid
- Retenció de molta informació i excel·lent memòria
- Vocabulari complex i ampli i comprensió avançada
- Tendència a relacionar idees de manera poc freqüent
- Perllongada atenció, persistència i concentració

- Interès per a la resolució de problemes (puzles, endevinalles, números, etc.)
- Gran profunditat i sensibilitat emocional
- Fan preguntes d'indagació i alt grau de curiositat
- Pensament complex, abstracte, lògic i intuïtiu
- Sentit de l'humor agut
- Apareix el sentit de la justícia i l'idealisme a edat primerenca
- Autodidactes
- Elevada preocupació per temes polítics, socials i per les injustícies
- Capacitat d'aprendre habilitats bàsiques més ràpidament i amb menys pràctica
- Interès per experimentar i fer realitzar quelcom de manera diferent

A més, esdevé molt interessant completar-la també amb aquells indicadors relacionats amb la creativitat i el pensament divergent (Pfeiffer, 2017):

- Desafiament cap als productes o solucions existents
- Preferència per a la complexitat i els finals oberts
- Inconformistes
- Gran fluïdesa de pensament i idees
- Observadors/es i molta atenció pels detalls
- Tolerància envers l'ambigüitat
- Capacitat de resolució de problemes de manera original
- Imaginació molt viva
- Atracció per aspectes complexos, misteriosos o nous

I finalment, tot i que també com a aspecte igualment prioritari, cal ressaltar una de les característiques: el lideratge, (Pfeiffer, 2017) que de manera concreta es mostra a continuació els principals trets que caracteritzen el seu perfil:

- Enfocament focalitzat en l'avaluació cap a ell/a mateix/a i cap als i les altres
- Persuasius/ves
- Competències interpersonals sofisticades
- Altes expectatives personals; perfeccionista i autocrític/a
- Seguretat en sí mateix/a
- Capacitat de veure diferents punts de vista
- Capacitat afectiva i cognitiva per conceptualitzar problemes socials
- Responsable i cooperatiu/va
- Reconeixement de lideratge per part dels i de les altres persones que configuren el grup o equip.

Terrasier (1993,1994) va descriure la **disincronia** que poden presentar l'alumnat d'A.C. Fa referència al **desfasament** que pot engendrar-se entre els diferents **nivells del desenvolupament**, com per exemple l'**emocional** i/o bé l'**intel·lectual**. Aquest motiu pot generar un cert conflicte personal o bé dificultat a l'hora d'interaccionar amb els companys i companyes. (Castelló i Martínez, 1999)

És necessari comentar les característiques diferencials de gènere, ja que diversos estudis, com el de la psicòloga Gómez (2018), constaten que a causa dels

patrons culturals i els estereotips socials hi ha una tendència a **incentivar una major passivitat envers les noies** i un major raonament espacial i analític entre els nois. A més, les nenes que exterioritzen el seu talent o potencial poden ser vistes, a vegades, com a “poc femenines”, “avorrides” o fins i tot “presumides”; raó per la qual, aquestes decideixen amagar-ho, sobretot en el període que abasta l'adolescència. (Albes, 2013)

És interessant fer un petit esment de les característiques de l'adolescència i de **l'alumnat adolescent amb A.C**, ja que el present treball pren de referència aquesta etapa evolutiva.

A l'adolescència la **identitat i la personalitat es van definint** i es produeixen importants **canvis fisiològics, cognitius, emocionals i socials**. Es tracta d'una etapa en què es construeix la **identitat pròpia**, i en conseqüència, pot desencadenar crisis en relació a la formació de la seva personalitat. A més, a causa de tots aquests canvis, aquesta etapa pot arribar a ser, en el marc educatiu, certament i força complicada per a molts i moltes alumnes, ja que es tracta d'un moment d'especial risc i vulnerabilitat.

Algunes de les conseqüències d'aquests canvis, que repercuteixen lògicament en el desenvolupament educatiu, podrien ser: inseguretat amb els propis canvis i la seva imatge personal, rebel·lia, importància del grup d'iguals i canvis d'humor freqüents i inesperats, mostrant, en alguns casos, una resposta emocional desmesurada (Institut L'Oms, s.d).

Generalment en aquesta fase de l'adolescència els nois i noies amb A.C intenten **no destacar** en el grup perquè **la diferència és concebuda com una amenaça** o bé com un **factor conflictiu**, així com una **etiqueta amb connotacions negatives** utilitzada per part de companyes i companys, com per exemple, “*empollón*”. A més de ser cert, cal especificar que cada cas i situació són diferents, i que són moltes les variables que influeixen positivament o negativa en aquesta etapa, i més encara quan es tracta d'alumnat amb A.C, destacant: l'ambient social, el suport familiar, les característiques individuals dels i les integrants del grup, la seva personalitat, entre d'altres. (Garnica, 2013)

Davant aquesta situació, el professorat ha de tenir en compte tots aquests factors a l'hora de treballar amb adolescents, no desanimar-nos, ni desmotivar-los i a més intentar comprendre'ls tot fomentant el diàleg.

Identificació i detecció de l'alumnat amb altes capacitats

Actualment hi ha molts nens i nenes que acaben la seva etapa educativa desapercebuts, sense cap reconeixement com a persones amb A.C, i en conseqüència, sense cap mesura ajustada a les seves necessitats. És de vital importància que tots i totes les professionals de l'educació i disciplines relacionades, així com famílies, creïn una bona col·laboració per tal de facilitar la detecció de l'alumnat en qüestió. (Garnica, 2013)

Quan es parla de detecció es fa referència a **identificar una sèrie d'indicadors**, entre els quals hi ha habilitats, característiques, pensaments, comportaments...per esmentar els més bàsics. Si l'alumne/a compleix una quantitat significativa d'indicadors, es podrà determinar si és valorat o valorada. (Garnica, 2013)

El procés de detecció i identificació no és una tasca que es realitzi en un moment determinat i on es tingui en compte un únic resultat a partir d'unes proves psicomètriques estàndard determinades; ben al contrari, es tracta d'un **procés** en el qual s'han d'anar analitzant **cadascun dels resultats** de les proves en qüestió juntament amb **observacions sistemàtiques sobre comportaments i realitzacions** d'aquest alumnat. A més, **no és un procés unilateral**, ja que és necessària la **intervenció del centre educatiu, la família i altres serveis externs**, com per exemple, l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP). La detecció també ha de ser multidimensional, és a dir, cal que consideri l'alumne/a en la seva globalitat i de manera contextualitzada, recollint tots els aspectes i entorns, com el social, educatiu i familiar. (Albes, 2013)

La detecció d'alumnat amb A.C és necessària i persegueix unes quantes finalitats. En primer lloc, aquesta detecció permet **conèixer el perfil de l'alumne/a** de manera individual; és a dir, els recursos intel·lectuals que disposa, el seu rendiment, interessos, característiques personals i emocionals, entre d'altres. A través d'aquesta primera anàlisi, es possibilita avançar envers una resposta més ràpida i adequada a les necessitats de l'alumne/a. També afavoreix el **desenvolupament del potencial i les seves competències**, així com permet proporcionar el màxim accés d'aprenentatge. A més, a través de la detecció es poden **identificar possibles barreres per a l'aprenentatge i la participació**. (Albes, 2013)

Cal tenir en compte que el centre educatiu és una entitat pedagògica, d'organització i gestió que, juntament amb tota la comunitat educativa, té la responsabilitat de donar resposta a les diferents necessitats educatives, una de les quals correspon a aquell alumnat amb A.C. Els centres han de seleccionar els processos, procediments i instruments d'identificació i detecció. És important que la

comunitat educativa tingui en compte que el centre disposa d'una sèrie d'elements per garantir l'atenció a les A.C: (Ramos i Chiva, 2018), d'entre els que esdevé indispensable ressaltar els següents:

- Projecte Educatiu de Centre (PEC): s'explicita com s'atendran les necessitats dels i les alumnes.
 - Pla Acció Tutorial (PAT): posa èmfasi a la necessitat de conèixer les característiques evolutives i personals de l'alumnat, per tal d'identificar les seves necessitats i poder donar així la resposta més adequada per a cada situació específica.
 - Equips directius: La direcció escolar és clau, ja que es tracta de l'equip responsable de gestionar espais i recursos, horaris, entre d'altres. Si hi ha una bona gestió i unes propostes el màxim d'ajustades a la realitat del centre escolar – a nivell organitzatiu i didàctic-, es podran portar a terme estratègies com per exemple, flexibilitzacions de currículum o agrupacions, les quals facilitaran alhora la identificació inicial i més endavant el seguiment per tal d'arribar a un bon assoliment de la millor fita per a cadascun dels i de les alumnes del centre.
 - Professorat i pràctica docent: El o el docent és la figura més propera a l'alumnat; així doncs, té la màxima responsabilitat d'estar alerta a qualsevol indicador.
 - Pla d'Acció a la Diversitat (PAD): defineix les mesures educatives que el centre ha d'oferir per tractar la diversitat de tot l'alumnat.
- (Ramos i Chiva, 2018), tenint en compte la realitat legal així com la situació específica del propi centre educatiu.

Per evitar que alumnat d'A.C passi desapercebut, i per tant, no rebí l'atenció que de manera específica requereix, esdevé indispensable i imprescindible portar a terme una **detecció en diferents moments**, tant al començament del curs escolar com al llarg del mateix. **A principi de curs** el professorat pot realitzar una detecció a partir d'una sèrie d'indicadors que configuraran aquesta anomenada avaluació inicial, i amb tota la informació recollida, es podrà organitzar una resposta educativa el més ajustada possible a aquesta realitat, reflexionant i proposant posteriorment les mesures organitzatives i recursos que poden ser més afavoridors. **Al llarg del curs** escolar els i les docents poden detectar algun alumne o alumne que destaquí significativament comparant-ho amb la resta de companys i companyes de classe, i per tant, caldran unes mesures complementàries, així com la col·laboració dels

serveis de suport educatiu per poder analitzar la situació i iniciar una avaluació psicopedagògica. (Albes, 2013)

Existeixen diferents instruments de diagnòstic per a la identificació de les A.C, els quals es poden agrupar en **tècniques subjectives i tècniques objectives**. Les subjectives fan referència a les eines de recollida d'informació i/o bé observacions més personalitzades, les quals ofereixen una informació molt valuosa per comprendre a la persona en la seva totalitat i, alhora, complementen els resultats obtinguts a partir de les diferents proves psicomètriques. Per altra banda, les **tècniques objectives** corresponen a aquelles proves estandarditzades, que són conegudes com a proves psicomètriques, tests d'intel·ligència o proves d'aptituds cognitives, entre d'altres (Beltrán et al., 2018), i que aporten informació específica però de manera més objectiva.

Aprofitant els resultats d'unes i altres es pot obtenir un primer perfil de detecció de la persona, i a partir d'aquí poder anar avançant en la seva identificació i posterior seguiment de forma més adient, tenint en compte les diferents variables mesurades.

Sessió 3: Propostes d'intervenció per l'alumnat amb Altes Capacitats

Resposta educativa per a l'alumnat amb altes capacitats

Els i les professionals de l'educació han de disposar d'estratègies i recursos adequats per tal d'oferir **una resposta ajustada a les necessitats educatives** que esdevinguin a la comunitat educativa, en aquest cas, en les A.C. La resposta hauria de proporcionar un conjunt **d'actuacions planificades i seqüenciades** d'acord amb els objectius globals. (Ramos i Chiva, 2018)

Un cop s'ha identificat la persona amb A.C i s'ha realitzat una avaluació psicopedagògica, feta per professionals de psicopedagogia, pedagogia i/o psicologia, els agents educatius tenen la responsabilitat d'intentar desenvolupar tot el seu potencial. Existeixen diferents mesures educatives per abastar les A.C:

- **Acceleració:** consisteix a **avançar** el noi o noia un o més cursos amb la finalitat de situar-lo/la en un **context on es correspongui el seu nivell de coneixement**. És recomanable realitzar-ho quan l'alumne/a necessita una major quantitat d'informació o continguts complexos, i, en contrapartida, no és recomanable per aquell alumnat que necessita adaptacions metodològiques. En el cas dels i les adolescents, el fet de relacionar-se cada dia amb companys i companyes amb un grau més elevat de maduresa emocional pot generar confusió i, en conseqüència, pot repercutir en les relacions de dins i fora del centre. Per tant, per sospesar

l'opció de l'acceleració cal **observar múltiples aspectes**, un dels quals correspon a la maduresa i cohesió del grup on roman. (Arocas et al., 1994)

- Agrupaments: es basa en **ajuntar a nois i noies amb A.C** en grups o escoles especials, on es dissenyen programes segons el nivell de cada classe o grup, per així seguir una manera de treballar per a tots i totes les alumnes. Cal matisar que en realitat aquesta estratègia és **incompatible amb la política educativa inclusiva**. (Blanco, 2001)
- Enriquiment: és una estratègia que intenta **individualitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge**, dissenyant programes **ajustats** a les característiques de cada alumne/a. S'ha de partir del **currículum** del grup on està escolaritzat/da aquest/a alumne/a amb la finalitat que aquest/a pugui **participar** el màxim possible, des d'una mirada quantitativa i qualitativa. L'enriquiment ha de **suprimir** tots els **continguts repetitius**, i que el noi o noia ja domina, i per tal que aquest sigui efectiu, ha de complir tres requisits: el context acadèmic permet la individualització dels aprenentatges, el treball amb la resta de companys i companyes, i, que es porti a terme en el mateix temps que les classes ordinàries, és a dir, que **no sobrecarrega** l'horari escolar. (Blanco, 2001)

A continuació s'exposen les línies principals en què es pot concretar l'enriquiment:

- Ampliacions curriculars: consisteix, tal i com es mostra a la mateixa terminologia, en **ampliar l'estructura de temes i continguts** del currículum ordinari. És important matisar que afegir no vol dir incorporar coneixement de currículums superiors. (Castelló i Martínez, 1999)
- Adaptacions curriculars: es parteix del currículum ordinari i es tracta **d'establir vinculacions i connexions transversals** entre els continguts d'una o diverses àrees. (Beltrán et al., 2018)
- Entrenament metacognitiu: s'utilitza per aprendre a **gestionar els propis recursos cognitius i conductuals**, utilitzant recursos extracurriculars. Es pot utilitzar amb tot l'alumnat, independentment de si és o no d'A.C. (Departament d'Ensenyament, 2013)

- Enriquiment aleatori: es **planifiquen diversos temes i activitats** que incorporin continguts del currículum, a més d'altres externs però vinculables. **L'alumnat escull**, segons les seves motivacions i preferències, aquells temes que més li agraden, i els treballa de manera paral·lela amb el grup classe, així com **decideix com treballar-ho** a través d'un projecte previ amb les tasques que portarà a terme, per així poder ser **revisades pel professorat**. (Blanco, 2001)

- Treball per programacions flexibles: es tracta **de programar els continguts per nivells de dificultats**, aconseguint així que tot l'alumnat pugui accedir de manera individual al currículum comú, realitzant tasques ajustades als diferents nivells de l'aula. (Guirado i Valera, 2012)
- Convalidació amb mentoratge: en casos en què un/a alumne/a té un gran domini d'una àrea curricular, hi ha l'opció **d'exonerar-la**. (Beltrán et al., 2018)
- Treball cooperatiu: és tracta d'una estratègia de caràcter inicialment organitzatiu però ampliada a nivell curricular, que permet atendre a tota la diversitat de l'alumnat, a través de grups heterogenis amb alumnat amb diferents capacitats. L'essència del treball cooperatiu és que els i les **alumnes hagin de treballar junts per aprendre** i que alhora són tan **responsables de l'aprenentatge dels seus companys i companyes com del seu**. (Pujolàs, 2006)

Fent una mirada holística s'observa la possibilitat i existència d'una gran varietat de mesures per intentar aconseguir un bon desenvolupament intel·lectual del noi o bé la noia amb A.C; a més, esdevé necessària la col·laboració dels diferents agents educatius i familiars, per tal de conèixer, debatre i seleccionar la proposta més idònia pel noi o noia en qüestió.

Annex 13: Avaluació holística de la formació

	No	Molt poc	Una mica	Bastant	Molt	Justificació i/o evidències
T'han agradat les activitats realitzades durant les sessions?						
Consideres que ha estat útil la formació?						
Creus que la informació emesa és coherent amb la necessitat i important?						
Consideres que el nivell de la formació era ajustat als teus coneixements previs?						
Penses que el material ha estat adequat?						
Creus que hi havia un equilibri entre el temps d'activitats, teoria i pràctica? T'ha semblat amena?						
Penses que posaràs en pràctica allò que has après?						

T'has sentit bé i còmode durant les sessions?						
Penses que ha augmentat el coneixement sobre les altes capacitats?						
Et veuries capaç de detectar a un/a alumne/a amb altes capacitats?						
Sents que has eliminat prejudicis i estereotips sobre les altes capacitats?						
Creus que sabries donar una resposta educativa ajustada a les necessitats d'un noi o noia amb altes capacitats?						
Consideres que he sabut transmetre bé els coneixements?						
Has estat motivat al llarg de les sessions?						
1. Quins aspectes i activitats valores positivament?						

2. Què creus que caldria modificar o millorar en la formació? (activitats, dinàmiques, teoria, estil d'emissió de coneixements...)

3. Penses que hauria estat necessari aprofundir algun contingut? O bé, consideres que s'ha destinat massa estona en algún contingut? En cas afirmatiu, quin?

4. Quina nota posaries a la formació?

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

*Moltes gràcies per la teva col·laboració, participació i presència. Desitjo que hagi après i gaudit d'aquest procés! Si necessites
qualcom, informació o dubtes sobre les A.C aquest és el meu correu: annasitjavalles@gmail.com*

Bon curs escolar!

Màster de Psicopedagogia



DECLARACIÓ DE RECONeixEMENT D'IMPLICACIONS ÈTIQUES EN INTERVENCIIONS SOCIALS (TREBALL DE FI DE MÀSTER)

NOM I COGNOM DE L'ESTUDIANT: Anna Sitjà Vallès

TUTORA: Dra. Núria Rajadell-Puiggròs

Jo, Anna Sitjà Vallès amb NIUB 17847336, autor/a del Treball Final de Màster amb el títol: Proposta de formació sobre les altes capacitats per al professorat de secundària, he respectat i complert els aspectes ètics, d'acord a la Declaració de Reconeixement d'Implicacions Ètiques en les intervencions socials en projectes de recerca, proposats per la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona, pel que fa al seguiment i realització del meu Treball Final de Màster del Màster Oficial de Psicopedagogia. En destaco bàsicament:

- El respecte pels autors que m'han il·luminat en la realització del marc teòric, citant-los sempre que s'hagin utilitzat conceptes i paraules d'ells o elles, tot atenent els Codis de Bones Pràctiques de recerca.
- No he comès plagi directe sense esmentar l'autoria, i sense superar el percentatge acceptat oficialment.
- El consentiment informat per part dels participants d'aquest estudi.
- El respecte i confidencialitat amb les dades de caràcter personal de les persones que han participat en aquest estudi.
- El compromís de no utilitzar les dades personals obtingudes per a altres estudis diferents.
- No haver-hi hagut compensació econòmica per part meva a les persones participants en la part de recerca.
- L'atenció als criteris ètics proposats per la Universitat de Barcelona, sigui pel diagnòstic de necessitats o pel treball de camp.

I per a què consti, signo aquest document d'implicacions ètiques i entrego una còpia del mateix a la coordinació del TFM el dia del lliurament del Treball Final de Màster.

Barcelona, a 16 de Setembre 2021.

Signatura

ANNA SITJÀ VALLÈS
16/09/2021