



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**La inclusió d'alumnes amb Altes Capacitats
en un centre públic ordinari:
un estudi de cas**

Treball Final de Grau: Modalitat de Recerca

Autor: Oriol Vives Ortiz

Tutora: Mireia Esparza Pagès

Grau en Mestre d'Educació Primària

6 de juny de 2024

Resum

El present treball de Final de Grau té com a objectiu analitzar l'atenció d'un centre públic ordinari a l'alumnat amb Altes Capacitats, amb la finalitat de detectar necessitats i establir possibles línies futures de treball. S'inclou una revisió teòrica dels models amb els quals aproximar-se a les Altes Capacitats, així com una anàlisi de les característiques d'aquest alumnat i les possibles pràctiques que es poden aplicar. També s'explora la transformació inclusiva de les escoles, aprofundint en la cultura, política i pràctica de centre. Es realitza un estudi de camp des d'una mirada etnogràfica, en el qual s'investiga la realitat concreta d'un centre públic ordinari de la ciutat de Barcelona. S'empra l'observació participant de la dinàmica i pràctica escolar, les entrevistes a professionals i l'anàlisi documental com a eines d'extracció de dades. Les conclusions confirmen una situació positiva en el centre vers l'alumnat amb Altes Capacitats, però també reconeixen algunes barreres que caldria superar per arribar a la plena inclusió d'aquests, com poden ser la falta de detecció (sobretot en noies), la falta de recursos i mesures i les mancances del Pla d'Atenció a la Diversitat.

Paraules Clau: Altes Capacitats, Diversitat, Inclusió, Intel·ligència, Etnografia

Abstract

The present Final Degree Project aims to analyse the attention given by an ordinary public school to gifted students, with the goal of identifying needs and establishing possible future continuations of the project. It includes a theoretical review of the models used to approach the concept of giftedness, as well as an analysis of the characteristics of these students and the possible practices that can be applied to them. The inclusive transformation of schools is also explored, by inspecting the culture, politics and practices of the school. The practice part of the study is guided by the ethnographic perspective, investigating the specific reality of an ordinary public school in Barcelona. Participant observation of the school dynamics and practices, interviews with professionals, and document analysis are used as a data extraction tools. The conclusion confirms a positive situation in the school regarding gifted students, but also recognize some barriers that need to be overcome to achieve a full inclusion of these students, such as the reduced detection (especially among girls), the lack of resources and measures and the shortcomings of the Diverse Attention Plan

Key Words: Gifted Students, Diversity, Inclusion, Intelligence, Ethnography

Taula de continguts

Resum	2
Abreviatures.....	4
1. Introducció	5
2. Marc Teòric	6
2.1. Conceptualització: Altes Capacitats i Intel·ligència.....	6
2.2. Característiques de l'Alumnat amb Altes Capacitats	11
2.3. La Transformació Inclusiva de Centre	12
2.4. Les Pràctiques Educatives vers l'Alumnat amb AC.....	14
3. Objectius.....	15
4. Metodologia	16
4.1. Procediment de Recollida i Anàlisi de Dades	18
5. Resultats, Interpretació i Discussió	19
5.1. Resultats	19
5.2. Discussió.....	26
5.3. Detecció de Necessitats	29
6. Conclusions	31
Noves Línies de Recerca.....	33
Reflexió Personal	34
Referències	35
Annexos	38

Abreviatures

AC	Altes Capacitats
EAP	Equip d'Assessorament Psicopedagògic
CAEI	Comissió d'Atenció a la Inclusió Educativa
TEA	Trastorn de l'Espectre Autista
PEC	Projecte Educatiu de Centre
NOFC	Normativa d'Organització i Funcionament de Centre
PAD	Pla d'Atenció a la Diversitat
PI	Pla Individualitzat
QI	Quocient Intel·lectual
MESI	Mestre Especialista en Suport Inclusiu
DUA	Disseny Universal de l'Aprenentatge

1. Introducció

L'educació és un dret fonamental que ha de ser garantit a totes les persones, especialment als infants, i ha de donar resposta a tot l'alumnat independentment de les seves característiques, capacitats o necessitats, seguint el model d'escola inclusiva proposat pel Departament i amb el Decret 150/2017 com a full de ruta.

En aquest context, els alumnes amb Altes Capacitats representen un perfil d'alumne divers i diferencial, ja que presenten una diversitat que no es relaciona amb el fet de no arribar al currículum, sinó tot el contrari. Assegurar el seu correcte desenvolupament integral i un oferiment adequat a les seves necessitats és essencial per garantir-los una educació de qualitat, sent aquesta inclusiva. Tanmateix, la identificació i la intervenció en aquests casos són aspectes que poden resultar dificultosos pels centres, tenint en compte també tota l'altra diversitat existent.

El tema per l'estudi, doncs, és l'atenció a les Altes Capacitats en format de recerca. Amb relació a la pròpia experiència, és un tipus d'atenció a la diversitat que no sol estar en el punt de mira de les escoles, i que sovint rep tota mena de consideracions i prejudicis que afecten negativament a la resposta educativa que s'ofereix. Considerant que és un punt conflictiu dins l'àmbit de la docència vers la diversitat, també genera molt interès personal poder entendre en profunditat quines perspectives tenen els i les docents, i observar com es pot actuar en aquests casos. A més, és un tema d'alt interès i sensibilitat per l'autor del treball.

Aquest projecte de recerca es centra en l'estudi de les Altes Capacitats i en l'anàlisi global de la resposta educativa d'un centre escolar concret als alumnes amb aquesta condició. A partir de revisar la literatura existent, i explorar els diferents recursos que sustenten la teoria i pràctica de les Altes Capacitats, es pretén elaborar un treball d'investigació que permeti elaborar una anàlisi global del tractament de les Altes Capacitats en un centre d'educació primària públic de Barcelona, destriant les necessitats i possibles línies d'actuació futures.

El marc teòric d'aquest treball recull el recorregut històric sobre els diferents enfocaments que han sostingut l'enteniment de les Altes Capacitats i l'estat actual d'aquest, el perfil dels alumnes amb Altes Capacitats i les possibles respostes educatives que es poden donar. Per realitzar l'estudi de camp, es durà a terme una anàlisi de la cultura, la política i la pràctica de centre mitjançant un treball etnogràfic que permeti

entendre de primera mà la realitat del centre, mitjançant l'extracció de dades amb les eines d'observació participant, entrevistes i anàlisi documental, amb l'objectiu de poder comprendre i incidir-hi de major i millor manera.

Els resultats de la investigació mostren que, si bé el centre presenta un context favorable i un gran nombre de fortaleces, també presenta certes necessitats i debilitats que caldria treballar per millorar l'atenció de la diversitat que suposen les Altes Capacitats.

2. Marc Teòric

2.1. Conceptualització: Altes Capacitats i Intel·ligència

Per definir què són les Altes Capacitats (d'ara endavant, AC), cal conceptualitzar què és la intel·ligència, ja que una depèn de l'altra. La intel·ligència, i la seva definició, no ha sigut quelcom clar ni irrefutable al llarg de la història.

Les definicions d'intel·ligència en els diferents diccionaris actuals de la llengua catalana es resumeixen com la facultat o capacitat d'algú per la comprensió i consciència del món i de les relacions que el formen, i sobretot la resolució de situacions noves i l'aprenentatge d'estratègies per la superació de dificultats. (DIEC, s.d. GDLC, s.d).

2.1.1. Antecedents Històrics

Es poden diferenciar diferents models amb els quals s'ha encarat la conceptualització d'intel·ligència. Cada model aglutina diversos autors amb propostes diferents, però que comparteixen una mirada inicial cap a la intel·ligència. En aquest cas s'exposa la classificació de quatre models ideada per Monks i Mason (2000), exposada per Balaguer (2014).

Model Capacitista o Psicomètric

Aquest model és el primer, en evolució històrica, en ser formulat. Aquesta perspectiva concep la intel·ligència com quelcom innat, que es pot arribar a demostrar a partir del rendiment, i que és estable. Els tests estandarditzats són el que marquen les Altes Capacitats, com a mesura d'una intel·ligència general superior. Aquest barem seria l'anomenat Quocient Intel·lectual (QI). Els factors personals, socials o de desenvolupament poc hi tenen a veure (Balaguer, 2014).

Galton, un dels primers estudiosos de la relació entre l'herència familiar i la capacitat intel·lectual, es situa dins aquest model primerenc, amb la màxima que difícilment hi ha una mostra més exemplar que la diversitat de capacitats intel·lectuals de les persones i

les diferències numèriques en els resultats dels honors matemàtics de Cambridge (1869, pg 16). Binet va aprofundir i establir la conceptualització del Quocient Intel·lectual, creant amb Stanford un test de mesura d'aquest indicador, establint l'alta capacitat amb un resultat superior a 130. Aquest test seria reformulat posteriorment per autors com Terman (Ubinsky, 2016).

Altres teòrics posteriors com Gardner, que es situa entre aquest model i el cognitiu, van criticar els autors anteriors i als tests que proposaven argumentant que tenien poca validesa amb el temps, que es centraven en la valoració dels processos logicomatemàtics i verbals, que tenien poc en compte la creativitat i en general els acusava de reduir les decisions educatives a un resultat d'un test limitant (Balaguer, 2014, p 185).

Model de Rendiment

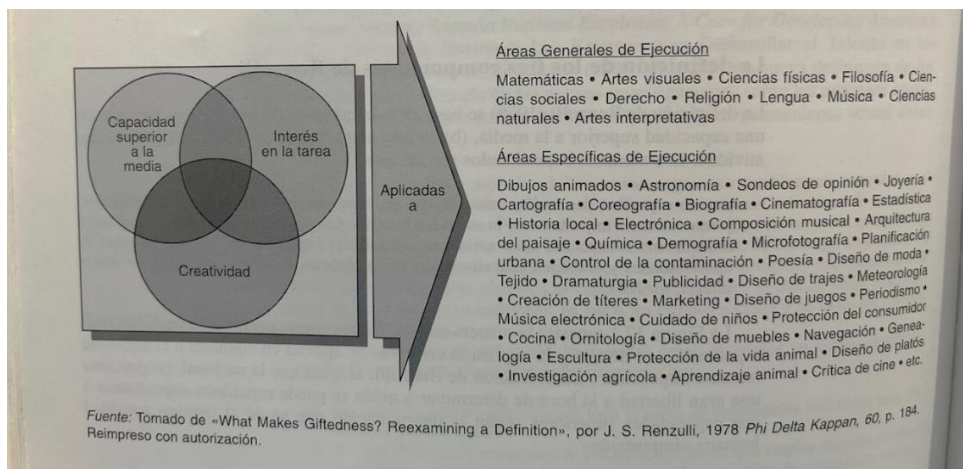
Aquests models es basen en un potencial intel·lectual necessari i, per tant, unes capacitats concretes, però el criteri validant és el rendiment. Es considera el potencial intel·lectual necessari, però també el rendiment excepcional, sent aquest últim el que determina en última instància les AC. (Pérez, 2005, p. 4).

El psicòleg i educador Joseph Renzulli es situà dins aquest model, i realitza una diferenciació entre superdotació acadèmica i superdotació creativa-productiva. La primera relacionada amb l'aprenentatge formal i els bons resultats (sovint és el que es detecta amb els tests psicomètrics). La segona va relacionada amb l'ús i aplicació de la informació per gestionar situacions i problemes. (Balaguer, 2014, p 185). És en base a aquestes idees que ell idea i defensa el model dels tres anells, en el qual les persones amb AC tindrien una relació de creativitat elevada, una motivació per les tasques i una intel·ligència superior a la mitjana (Figura 1).

Aquesta concepció flexibiliza els criteris d'identificació, el moment de detecció i les condicions per desenvolupar les AC. Alhora, Renzulli i Gagné, un altre gran exponent que relaciona aquest model amb el sociocultural, realitza diverses aportacions que generen classificacions dins les Altes Capacitats, com són la superdotació i el talent, sent la primera un destacament general sobre les capacitats i aptituds naturals, i el segon quelcom més concret i el resultat de la suma de la superdotació amb catalitzadors (Pérez, 2005).

Figura 1

Model dels tres anells de Renzulli. Extret de Howell (1998, p. 440)



Sánchez (2000), també entén el talent com un conjunt d'habilitats i destreses en certes àrees de saber, i ho divideix en talent simple (una àrea), el talent complex (vàries aptituds alhora) i el talent múltiple (grans aptituds en diverses àrees).

Model Cognitiu

Aquest model sorgeix de l'anàlisi en el procés d'aprenentatge i emmagatzematge d'informació. S'entén la intel·ligència com la capacitat d'operar en diversos processos, i aquest model identifica els diferents processos cognitius que realitzem, a fi i efecte de poder determinar com canvien aquests processos amb una persona amb AC (Pérez, 2005). D'aquesta manera, la intel·ligència no és un tot, sinó que opera en diversos processos.

Aquest model té com a conseqüència un model d'avaluació i de detecció ampli, diversificació curricular i una amplitud de variables a l'hora de considerar les Altes Capacitats (Balaguer, 2014).

Model Sociocultural

Aquest model, si bé no desmenteix l'origen cognitiu de les AC, entén la relació que aquest té amb la influència ambiental i de l'entorn. D'aquesta manera, les AC es desenvolupen solament si hi ha la suma dels dos factors. Tannenbaum (1986, a Álvarez, 2021) presenta el model psicossocial, el qual explicita cinc factors d'influència: la capacitat intel·lectual, les capacitats específiques en certes àrees, els factors no intel·lectuals (habilitats personals), els factors ambientals i els factors fortuïts. Aquest

model també es basava en una visió dinàmica i no solament estàtica de la intel·ligència. Alhora, Tannenbaum també presenta diversos perfils de persona amb AC:

- Precocitat: mostra de rendiment fora del comú per l'edat i desenvolupament
- Prodigis: mostra de gran rendiment en una espècie d'activitat
- Geni: gran capacitat intel·lectual i de producció
- Talent: Rendiment superior en una àrea específica
- Alta capacitat: QI superior a 130
- Brillant: destacar en un context determinat
- Excepcional: superior a la mitja
- Superdotació: adults que destacant en totes les àrees

Si bé aquesta categorització de Tannenbaum va suposar una proposta d'establiment de la diversitat de perfils de les persones amb AC, també hi ha certes categoritzacions que resten incompletes.

Mönks (1992, en 1986, en Álvarez, 2021) es situa també dins aquest model, i adapta la teoria de Renzulli dels tres anells amb l'entrada dels factors psicosocials, com ho són els grups d'iguals o els espais d'educació formal i informal.

Per acabar, el model global de la superdotació de Pérez (Pérez, 2005) suposa un aglutinament de diferents autors anteriors com Renzulli i Gardner, en tant que aglutina la necessitat de la interacció entre capacitat, creativitat i aplicació, i selecciona set nuclis de capacitat on destacar (mateixos que Gardner, sense natural ni intrapersonal, i afegeix l'artístic).

2.1.2. Models i concepció actual

Feldman (1992) va determinar a finals de segle que un paradigma nou s'estava construint vers les AC, subratllant el talent com a característica principal de la condició, abandonant les definicions aparentment elitistes i abraçant concepcions més equilibrades entre les definicions teòriques i les conseqüències pràctiques, centrant-se més en el context i l'evolució. Amb els anys, aquesta evolució s'ha mantingut fins a l'actualitat, on el context català es troba en una confluència dels 4 models anteriors, però amb una gran decantació pel model de rendiment, sobretot pel que fa a la subclassificació de les AC.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya identifica que els infants amb AC configuren un perfil molt divers, i definir unes característiques homogènies és una feina pràcticament impossible (Departament d'Educació, 2013). Tot i això, proposa diversos perfils:

La superdotació: nivell elevat de raonament lògic i creativitat, memòria i captació de la informació. Presenta eficàcia en qualsevol àmbit de treball, i excepcionalitat en el raonament verbal, matemàtic i l'aptitud espacial.

El talent: elevada aptitud en un àmbit concret o tipus de processament. Diferencia també els talents simples dels talents complexos, classificació inicial de Sánchez (2000).

La precocitat: no és un fenomen pròpiament intel·lectual, sinó evolutiu. L'infant presenta un ritme de desenvolupament més ràpid. Per tant, els recursos intel·lectuals són notables, però aquests es veuran anivellats a la resta d'infants de la seva edat amb el procés evolutiu.

Per concloure aquest apartat, cal tenir clar, tal com clarifiquen Sternberg i Davidson (1986), que la superdotació és quelcom que la societat estableix, no quelcom que sigui descobert. Entendre la intel·ligència de certa manera és el que ens porta a posar el límit sobre què està per sobre i per sota, i determinar quines persones tenen AC.

També ho expliquen Beltrán et al (2018), sobre la utilitat i la limitació d'aquesta classificació:

(...) són un constructe social, una convenció artificial, un concepte educatiu útil en el sentit de procurar que es garanteixin recursos especialitzats al col·lectiu d'alumnes amb capacitat, rendiment o necessitat de repte intel·lectual superior. Per tant, en cap cas hi pot haver un punt de tall que discrimini les persones amb AC i les que no. (p.16)

2.2. Característiques de l'Alumnat amb Altes Capacitats

L'alumnat amb AC presenta una heterogeneïtat que provoca una difícil identificació estàtica, tot i que es poden extreure algunes característiques que poden ajudar a la detecció i classificació (Howell, 1998)

Silverman (1995) identifica que els alumnes amb AC presenten, en general, les següents característiques:

- Intensa curiositat intel·lectual, fascinació per les paraules i idees
- Perfeccionisme i necessitat d'exactitud
- Intuïció en l'aprenentatge
- Intensa necessitat d'estimulació
- Dificultat adaptativa en el pensament dels altres, tendència a la introversió
- Preocupacions morals i existencials

Maker (1993) estableix que les tres àrees que més apareixen quan es defineixen les Altes Capacitats són la intel·ligència, la creativitat i la resolució de problemes. D'aquesta manera, les persones amb AC es caracteritzen per encarar, plantejar i resoldre problemes de maneres eficaces, diferents i satisfactòries.

Relacionat amb les característiques anteriorment esmentades, l'alumnat amb AC també presenten una sèrie de factors de risc que poden resultar en barreres per l'aprenentatge si aquestes no s'acompanyen de manera adient (Balaguer et al. 2014). Alguns factors de risc poden ser:

- Tendència a l'avorriment: o bé per precocitat o bé per un aprenentatge avançat, el currículum ordinari pot resultar repetitiu i poc estimulant. Aquesta situació pot desembocar en avorriment i desinterès, sobretot amb el perfil d'alumnes amb talent acadèmic.
- Perfeccionisme: un autoconcepte molt exigent, poca flexibilitat i una alta competitivitat poden resultar en un fet paralitzant i produir afectacions psicològiques. Sobretot afecta alumnes amb talents lògics i no tant als creatius. A més, aquest perfil d'alumnes també és propens a patir dificultats en les relacions socials.
- Conflictes personals i seguretat: amb les AC es pot produir una asincronia entre el desenvolupament cognitiu i emocional, provocant inestabilitat emocional i

conseqüències psicològiques pels alumnes. Un perfil propens a aquesta situació pot ser l'alumnat precoç, sobretot quan s'equiparen als seus companys.

2.2.1. Prevalença

En la guia especialitzada en les AC realitzada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya s'exposa que entre el 4% i el 6% de la població escolar està identificada com a alumnat amb AC (Departament d'Educació, 2013, p.11).

Tot i això, les diferents aproximacions teòriques a les AC i la dificultat de detecció són barreres a l'hora de calcular la prevalença de manera unificada. Per exemple, l'any 1993, 4 estats dels Estats Units van establir que més del 10% d'alumnes eren "superdotats", mentre que 21 estats van situar aquest percentatge per sota del 5% (Departament d'Educació dels EUA, 1993, a Howell, R et al. 1998. p. 448).

En el context de l'estat espanyol, Hernández i Gutiérrez (2014) exposen que aquell any s'aproximava que un 36% de l'alumnat amb AC no estaria identificat. Tenint en compte les estadístiques dels anys anteriors, els autors conclouen que la detecció dels alumnes amb AC seguia una progressió amb tendència a equiparar-se amb els casos reals d'AC.

2.3. La Transformació Inclusiva de Centre

En el marc d'una escola inclusiva (Decret 150/2017), el sistema educatiu català ha de donar resposta a les necessitats dels alumnes per tal que la diversitat present en la societat pugui ser inclosa el màxim possible als centres ordinaris.

L'educació inclusiva (i la seva promoció i consecució) es pot dividir, segons Booth (2002, citat en XTEC, s.d), en tres dimensions: la cultura, la política i la pràctica. Aquestes tres estructures són les que determinen el tractament de la diversitat en els centres. Per tant, és en aquestes tres dimensions on cal analitzar i realitzar intervencions a fi i efecte de canviar la realitat escolar.

2.3.1. La Concepció dels Docents: Cultura

La dimensió cultural es pot determinar, segons XTEC (s.d), com el sistema de creences i conviccions bàsiques de la comunitat educativa. D'aquesta manera, les opinions i creences individuals de l'equip docent generen un estat d'opinió i, per tant, d'actuació, a escala claustral.

Balaguer et al. (2014) determina que, en el desenvolupament de valors inclusius per part de tota la comunitat educativa, cal reforçar els principis que l'alumnat amb AC existeix i mereix l'atenció de l'equip docent, que aquests alumnes no són un problema sinó una oportunitat, que es tracta d'un perfil divers, que requereixen un treball col·laboratiu entre docents i que cal una acció col·lectiva de tota la comunitat educativa.

Realitzar aquestes intervencions en la cultura de centre pot resultar difícil, en tractar-se de creences aparentment individuals. Torrego Monge i Muñoz (2017) afirmen que el primer que cal fer és analitzar les subjectivitats individuals de l'equip docent entorn les AC, per transformar les pràctiques docents (a García Barrera et al. 2021). D'aquesta manera, una vegada explorades les creences individuals, una bona estratègia és determinar qui serà el grup de docents que impulsarà la innovació i el canvi progressiu del claustre, compartint i difonent idees i valors fins que aquests quedin assumits per tota la comunitat escolar (Wheelan, 2005, a Moliner García et al, 2016).

2.3.2. Les Decisions Educatives: Política

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya determina la política de centre com la impregnació de la cultura de la comunitat educativa en el projecte educatiu, el model organitzatiu i la distribució de les mesures i suports (XTEC, s.d). Segons Balaguer et al. (2014), aquesta dimensió afecta sobretot al PEC i a la planificació. També s'hi poden encabir les estructures que reglen l'ensenyament, des de l'equip directiu de cada centre fins al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, el Ministeri d'Educació de l'Estat Espanyol o altres.

2.3.3. Les Propostes Educatives: Pràctica

Balaguer et al. (2014) defineixen l'eix de pràctiques com les actuacions concretes del centre, sent les activitats de l'aula i la resta d'activitats escolars i extraescolars la materialització de la cultura i les polítiques. Sobretot afecta al model educatiu d'ensenyament-aprenentatge i a la quotidianitat de la pràctica educativa.

L'acció educativa sobre l'alumnat amb AC, segons Martínez i Rehbein (2004), segueix tres línies principals:

- Amb relació a l'etapa en la qual participa: acceleració. En l'aplicació d'aquestes mesures, ja siguin totals (supressió d'un curs o etapa educativa) o parcials (en

certes àrees de continguts), cal assegurar unes bones condicions psicològiques i maduratives de l'alumne accelerat per tal que sigui satisfactori.

- Amb relació al grup que l'acompanya: agrupament homogeni. El grau d'homogeneïtat pot ser variant. Cal tenir en compte que, tot i que un grup més homogeni presenta més facilitats per rebre ajudes, és una mirada poc inclusiva.
- Amb relació als continguts que treballa: enriquiment curricular. En aquest sentit, Martínez i Guirado (2010) determinen que, en una intervenció dirigida a alumnes amb AC pel que fa als continguts, cal seguir els criteris de motivació individual, alta aplicació real, connectivitat entre continguts i treball d'eines socials i comunicatives.

2.4. Les Pràctiques Educatives vers l'Alumnat amb AC

Les propostes concretes de pràctiques educatives vers l'alumnat amb AC són diverses, i es poden agrupar en universals, addicionals i intensives, seguint el Decret d'Educació Inclusiva (XTEC, 2017). Una classificació general de mesures que es poden emprar és la mostrada a la **Taula 1**:

Taula 1

Possibles pràctiques per atendre les AC. (Creació pròpia a partir de Balaguer et al, 2014).

Tipus de mesura	Propostes de pràctica educativa
Mesures universals	<ul style="list-style-type: none"> - Treball per projectes i grups d'experts, diversitat metodològica - Agrupaments multinivell, diversificació d'agrupaments - Mentories o tutories amb companys - Flexibilització i diversificació de continguts
Mesures addicionals	<ul style="list-style-type: none"> - Reducció i ampliació de continguts - Elaboració d'un Pla Individualitzat - Enriquiment cognitiu i creatiu de les tasques - Agrupaments parcials amb altres grups (segons nivell de desenvolupament o interessos)
Mesures intensives	<ul style="list-style-type: none"> - Acceleració de curs (necessària sincronia madurativa) - Realització d'àrees o continguts amb grups d'edat superiors

Altres mesures que es poden aplicar a l'alumnat amb AC són les descrites en l'Annex A, organitzades segons l'àmbit d'actuació.

Diversos autors com Kaplan (1988) identifiquen que la mesura essencial per atendre els alumnes amb AC és oferir un enriquiment qualitatiu del currículum, seguin les següents bases:

- Ha de respondre a les mateixes necessitats dels alumnes amb AC i a les necessitats de la població vers aquests alumnes
- Cal que els continguts es basin en el currículum ordinari
- Proporcionar oportunitats per mostrar les característiques que els han comportat el diagnòstic d'AC
- No aïllar als alumnes amb AC dels seus companys
- No ser motiu ni de recompensa ni de càstig

En referència a l'acceleració, és una mesura que manté tant autors a favor com detractors. Silverman (1995) afirma que és una mesura necessària perquè els alumnes amb AC puguin progressar i aprendre de manera més ràpida i satisfactòria. De totes maneres, cal que, en cas que aquesta mesura es dugui a terme, es tingui en compte la voluntat, maduresa i el benestar emocional i social de l'alumne (Howell, 1998, p.467).

Entre les metodologies educatives que poden resultar mesures universals d'organització de centre per l'alumnat amb AC, s'expliciten el treball per projectes, els Entorns d'Aprenentatge (EA), que consisteixen en espais poc regulats temporalment on l'alumne investiga en un entorn físic dinàmic, estètic, i planificat, en agrupaments petits i oferint un gran ventall d'oportunitats d'aprenentatge autònom (Howell, 1998). Altres models són l'Aprenentatge Autònom o el Model Curricular Integrat, semblants al model EA (Howell, 1998).

3. Objectius

L'objectiu general d'aquest treball és analitzar de manera àmplia l'estat de les AC en un centre escolar concret, observant la cultura, política i pràctica de centre, amb la finalitat de proposar futures línies de treball que cerquin poder atendre de forma més completa la diversitat que suposen les Altes Capacitats a l'escola.

D'aquest objectiu general se'n deriven alguns objectius específics:

- 1) Investigar l'evolució històrica de les diferents perspectives psicopedagògiques vers les Altes Capacitats, la seva evolució i el paradigma actual, així com descriure les AC i les possibles respostes educatives que s'hi poden donar.
- 2) Realitzar una anàlisi completa del tractament de les AC en un centre concret, aprofundint en la cultura, la política i la pràctica de l'escola.
- 3) Concloure un recull de necessitats i de futures línies d'actuació vers l'atenció d'alumnes amb Altes Capacitats en el centre a estudi

4. Metodologia

L'objectiu del treball pràctic és poder explorar la realitat d'un centre, analitzant d'aquesta manera les praxis, però també les opinions i els posicionaments individuals i col·lectius.

Entenent que l'autor d'aquest estudi ha realitzat una estada en el centre a analitzar, un centre públic del districte de Sants-Montjuïc de la ciutat de Barcelona, la perspectiva etnogràfica és una mirada metodològica que determina el treball de camp, ja que permet aprofundir en les subjectivitats, les dinàmiques quotidianes i la realitat concreta de l'objecte i subjecte a estudi (Pujadas i Muñoz, 2010).

És per aquest motiu que, seguint els principis del treball de camp etnogràfic, la línia general d'extracció de dades serà qualitativa, emprant eines com les entrevistes, l'observació i l'anàlisi de la realitat social.

S'utilitzarà l'observació participant, la tècnica per excel·lència de l'etnografia, que consisteix en l'anàlisi mitjançant la interacció social entre investigador i informants, submergint-se en la cultura i vida d'aquests últims i extraient informació de manera sistemàtica i no intrusiva (Taylor i Bodgan, 1992). Aquesta observació, caldrà que tingui uns objectius clars per no deixar espai als prejudicis de l'etnògraf, però caldrà que siguin prou amplis per no limitar l'observació de l'investigador (Pujadas i Muñoz, 2010).

Les entrevistes, tal com expliquen Pujadas i Muñoz (2010), són l'aprofundiment de l'observació, l'instrument amb el qual s'avança del que es fa al perquè es fa, i permet continuar percebent informació de manera més acurada. S'utilitzaran entrevistes informals i semiestructurades, dos tipus d'entrevista ja descrits, que Roca (a Pujadas i Muñoz, 2010) valora com a eines d'investigació etnogràfica, sent la primera trobades

espontànies que es donen en les primeres fases d'investigació, i la segona com entrevistes que es queden entre la desestructuració i l'estructuració completa, permetent al subjecte entrevistat certa llibertat en la conversa, però desplaçant el control del diàleg a la persona entrevistadora. Aquest tipus d'entrevista s'utilitza quan el tema a explorar ja està definit i analitzat prèviament, i l'objectiu és economitzar el temps alhora que es dona autonomia al subjecte entrevistat.

D'altra banda, no queden excloses algunes eines d'anàlisi quantitativa, ja que poden resultar més eficaces, pel que fa a l'extracció de molta informació de tipus concret.

En aquest sentit, i en consonància amb el que queda exposat en el marc teòric, hi ha tres aspectes cal investigar per tal de fer una radiografia de la situació actual de l'escola i poder-ne fer propostes:

- Pel que fa a la cultura de centre, s'empraran entrevistes semiestructurades als docents, per tal d'aprofundir concretament en la realitat subjectiva de cada persona entrevistada. També s'emprarà la pròpia observació sobre les dinàmiques del claustre.
- Pel que fa a la política de centre, s'empraran diverses estratègies. La més determinant serà l'anàlisi dels documents de centre, com ho són el PEC i les NOFC i altres documents interns com planificacions i Plans Individualitzats. Aquesta anàlisi seguirà els plantejaments exposats en els documents de Booth i Ainscow (2002), Departament d'Educació (s.d) i Huguet, T (2010). D'altra banda, les entrevistes a docents i sobretot a l'equip directiu també exploraran aquestes qüestions.
- Pel que fa a la pràctica de centre, s'emprarà l'observació participant de les pràctiques a les aules amb alumnes amb AC, També s'empraran les entrevistes als docents, sobretot als membres de la CAEI (Comissió d'Atenció a l'Educació Inclusiva).

Els perfils entrevistats responen a voluntats específiques d'obtenció de dades. Pel que fa a la cultura, qualsevol membre del claustre pot ser una font de dades rellevant. L'equip directiu i la CAEI són perfils interessants pel que fa a l'anàlisi de la política, ja que són els dos òrgans institucionals que gestionen el tractament de la diversitat a l'escola. Pel

que fa a la pràctica, és molt revelador el perfil de tutors d'alumnes amb AC, i també els especialistes de la CAEI. S'entrevistarà a dos membres de l'equip directiu (director i secretari i futur director), a quatre tutors d'alumnes amb AC i a dos membres de la CAEI.

A l'Annex B s'hi detallen les possibles preguntes separades segons quin dels objectius de la tríada d'anàlisi es tracta i el perfil d'entrevistat.

4.1. Procediment de Recollida i Anàlisi de Dades

Les eines de recollida de dades ja han quedat exposades a l'anterior punt. L'ús d'aquestes eines segueix una organització temporal concreta, si bé aquesta organització no és rígida ni prohibeix un ús continuat de totes elles en la mesura que això sigui significatiu per la investigació.

Taula 2

Fases d'investigació, objectius i eines de recollida de dades.

Fase	Objectiu	Eina
Fase 1	Realitzar una radiografia de centre i una detecció primerenca de necessitats i potencialitats vers les AC <ul style="list-style-type: none"> - Detectar quants alumnes amb AC hi ha i determinar-ne el perfil - Observar la pràctica que es realitza (a tall general) amb els alumnes amb AC - Determinar de manera primerenca quina és la visió general dels docents vers les AC 	Observació participant Entrevistes informals
Fase 2	Analitzar els documents de centre en referència a les AC, destriant les fortaleces i les mancances	Anàlisi documental
Fase 3	Aprofundir en la cultura, política i pràctica de centre Realitzar una detecció de necessitats i fortaleces completa	Entrevistes semiestructurades Observació participant

Com es pot observar, les eines d'investigació tenen un major impacte en el teixit social a analitzar a mesura que els objectius tenen una major complexitat.

L'anàlisi dels resultats seguirà una estructura comparativa, agafant la distinció triàdica anteriorment exposat de la cultura, política i pràctica d'un centre.

Inicialment, s'exposaran els resultats de cada eina d'extracció de dades, tenint en compte el perfil que proporciona les dades i la fase de la investigació en la qual s'enquadra.

Una vegada exposats els resultats, es condensaran totes les dades de les diferents eines d'investigació i es compararan seguint el principal criteri de si tracten la política, la cultura o la pràctica de centre. Dins aquestes categories, caldrà comparar els resultats tenint en compte tant l'eina d'extracció de dades emprada com el perfil que ens ha proporcionat aquestes dades.

5. Resultats, Interpretació i Discussió

5.1. Resultats

Havent explorat el marc teòric i recollit la metodologia que s'empra en aquesta investigació, a continuació s'exposen els resultats de la recollida de dades que s'ha realitzat mitjançant les eines descrites anteriorment. Els resultats primerament seran presentats, i després discutits i interpretats. Pel que fa a la presentació de resultats, s'organitzarà segons el criteri de fase en la qual s'han obtingut. La discussió de resultats s'organitzarà segons el contingut.

5.1.1. Resultats de la Fase 1

La fase 1 comprèn les entrevistes informals i l'observació participant, i és on es comença a fer una detecció primerenca de necessitats de centre i línies interessants per continuar la investigació.

Quantitat d'Alumnes amb AC i Perfil

S'observa que l'escola, d'entre uns 500 alumnes, hi ha 5 infants diagnosticats amb AC, tots nois. A més, d'entre aquests 5 hi ha 2 que presenten un diagnòstic de doble excepcionalitat, combinant les AC i Trastorn de l'Espectre Autista (d'ara en endavant, TEA). Dels 5 alumnes, 4 es situen a la comunitat de grans (4t, 5è i 6è de primària), mentre que 1 es situa a la comunitat de mitjanes (1r, 2n i 3r). Dels 5 alumnes, dos estan diagnosticats mitjançant l'EAP i tres mitjançant serveis externs privats.

Observar la pràctica (línies generals) amb els alumnes amb AC

El que s'observa amb una mirada inicial és que la totalitat dels alumnes amb AC realitzen totes les activitats escolars dins el seu grup, no es separen en cap moment.

A continuació, a la **Taula 3**, s'exposen les mesures i suports observats.

Taula 3

Mesures d'adaptació observades per atendre els alumnes amb AC

Tipus de mesura	Mesures observades	Receptors
Mesures universals	- Proposta metodològica multinivell: els ambients i les capses	5
	- Tasques a l'aula amb diferents nivells d'ampliació	5
	- Treball per projectes	3
Mesures addicionals	- Enriquiment de tasques	2
	- Pla individualitzat	2
	- Seguiment de la CAEI	3
	- Pautes de conducta	3
Mesures intenses	- Programa detallat d'acció tutorial	1
	- Recursos humans de la CAEI	2
	- Suport de vetlladors	1
	- Avançament de curs	0

Sobre les pràctiques observades detallades a la taula anterior, alguns aclariments:

- Les tasques a l'aula ampliades són una mesura universal en tant que en tots els casos s'ofereixen a tots els alumnes de l'aula. L'enriquiment de tasques és una mesura addicional en tant que s'ofereix solament als alumnes amb AC.
- El seguiment de la CAEI afecta a quasi la totalitat dels alumnes, però és un càlcul que es realitza mitjançant les entrevistes informals, ja que en cap espai orgànic com les reunions de CAEI o reunions reduïdes s'ha observat aquest seguiment
- Els recursos humans de la CAEI i vetlladors s'empren als alumnes amb doble diagnòstic d'AC i TEA.

- Sobre l'avançament de curs, tot i que no s'hagi produït en cap dels alumnes observats en l'estudi, és una mesura que alguna vegada s'ha emprat a l'escola.

5.1.2. Resultats de la Fase 2

Els documents que s'analitzaran, en base a les fonts ja citades a la metodologia, seran:

- El Projecte Educatiu de Centre (PEC)
- Les Normes d'Organització i Funcionament de Centre (NOFC)
- El document de les Altes Capacitats del Departament d'Educació (2013)

Projecte Educatiu de Centre

Fent una anàlisi del Projecte Educatiu de Centre s'observen diverses característiques que representen tant fortaleeses com mancances.

La primera característica que s'observa és que és un PEC esborrany, és a dir, que no està acabat.

El document fa referència en repetides ocasions a la diversitat que comprèn. De les cinc sentències amb les quals es determina la mirada del centre, dues fan referència a l'enriquiment que suposa la diversitat. També pel que fa als fonaments pedagògics, s'observa un aprofundiment a tot el que fa referència a entendre l'alumne i les seves necessitats i al benestar personal i social.

Tal com s'ha esmentat en altres punts, l'escola assumeix metodologies com els racons, ambients multinivell de lliure circulació, capses d'aprenentatge multinivell, sense abandonar en alguns espais el treball sistemàtic. També es proposen diverses activitats com ràdio, cuina, biblioteca i altres activitats relacionades amb la metodologia d'APS (Aprenentatge-Servei).

Normativa d'Organització i Funcionament de Centre (NOFC)

El document de les NOFC és un document força extens, però que concretament té dos apartats (de vuit) destinats a la diversitat i el seu tractament. En el primer apartat s'hi justifica la perspectiva inclusiva de centre, i s'explica el funcionament de la CAEI. A banda de determinar el funcionament tècnic de la CAEI, també s'hi determinen les funcions, algunes de les quals són: concretar les necessitats del centre vers la diversitat, observar i aplicar mesures de suport per als alumnes amb barreres en l'aprenentatge, avançar cap a una escola inclusiva, recopilar informació i formació vers la diversitat, d'entre altres.

També s'hi determinen les mesures per atendre la diversitat en el centre, separant-les entre universals, addicionals, i intenses; i organitzant-les segons si fan referència a la personalització dels aprenentatges, l'organització de centre, l'avaluació o l'acció tutorial. S'inclouen força mesures per cada apartat, resultant en una taula de mesures força completa.

Finalment, s'hi descriuen les tasques dels diferents perfils d'especialistes en diversitat, com són els MESI (Mestres Especialistes en Suport a la Inclusió), vetlladors, educadors d'educació especial, auxiliars d'educació especial i mestre d'aula d'acollida.

Departament d'Educació: Guia de les Altes Capacitats

El document que presenta el Departament, i el que guia l'actuació dels centres públics vers les AC, és un abordament total a aquesta qüestió. Hi apareixen tractades les característiques i les falses característiques dels alumnes amb AC, s'hi descriu la detecció i el procés d'observació (sent aquesta part la més llarga), s'explicita el procés d'avaluació psicopedagògica i s'exposen possibles pautes d'actuació, així com guies sobre com redactar un PI.

A tall general, s'observa que el posicionament del Departament és una confluència de diferents models històrics, amb grans inspiracions de Renzulli i les teories del rendiment.

5.1.3. Resultats de la Fase 3

Per realitzar l'anàlisi de les entrevistes, es realitzarà una separació de perfils entrevistats, alhora que s'indicarà si dins el mateix perfil hi ha respostes o posicions contradictòries.

Entrevistes a Equip Directiu

El que s'extreu de les dues entrevistes a membres de l'equip directiu és que aquest presenta un gran coneixement vers les AC, entenent els diferents perfils que s'hi poden donar i les diferents respostes que s'hi poden donar. Tal com es comenta en una de les entrevistes, l'equip directiu entén que una cosa és la capacitat d'aprenentatge i una altra cosa són les relacions socials, aquestes últimes sovint més importants. Se li dona molta més impotència a la dimensió emocional que a la d'aprenentatge.

Un fet que comenta l'equip directiu és que l'EAP és l'organisme encarregat de detectar les AC, però que realment no els tracta tret que siguin situacions molt evidents o que

vagin acompanyades d'un doble diagnòstic, comportant que moltes famílies acabin recurrent a institucions de caràcter privat per arribar a aquest diagnòstic.

Pel que fa a l'atenció pràctica d'aquests alumnes, l'equip directiu destaca que les mesures essencials que realitza el centre són ampliacions curriculars, el treball per projectes, les metodologies multinivell com els ambients, i que aquestes funcionen. L'equip directiu valora negativament les mesures d'avançament de curs.

S'observen diferents referències de l'equip directiu al QI quan es parla de les AC. També s'empren diferents categoritzacions com "alumnes brillants" o "excepcionals".

L'equip directiu valora que les AC formen part de la diversitat, i la diversitat és una preocupació gran del centre. Les AC no son una preocupació concreta, sinó que s'engloba dins la diversitat. L'equip directiu també considera que la cultura de centre és positiva vers les AC.

Abans que entrés l'equip directiu actual no hi havia ni PEC ni NOFC funcional. Les NOFC s'han revisat dues vegades en els últims 8 anys. El PEC encara s'ha d'acabar, però està en construcció, i són documents actualitzats i realitzats de manera conjunta amb tota la comunitat educativa, amb l'equip directiu com a grup motor.

Sobre la política de centre, l'equip directiu declara que com a escola no són perfectes, però que també es detecten mancances en el Departament d'Educació. A vegades no es detecta bé, a vegades no es dona als alumnes tot allò que es podria donar per manca de preparació, de reflexió, de recursos (la majoria de vegades) i perquè l'escola ordinària no està preparada per atendre totes les diversitats que es poden trobar en una aula.

L'equip directiu també comenta que han tingut i tenen alguns casos d'alumnes amb AC que han abandonat l'escola per desacord amb les respostes del centre, tot i que remarca que també hi ha famílies d'alumnes amb AC que estan agraïdes amb el tractament que s'ha realitzat des de l'equip docent.

Com a propostes de millora com a centre, sobretot es ressalta una millor preparació de materials d'ampliació, incloent-hi les tasques casa, combatre l'avorriment i donar resposta als factors emocionals. També, a vegades, la dificultat de diagnòstic (per burocràcia, circuit, etc.) comporta un retard en l'actuació.

Entrevistes a Membres de la CAEI

Els dos membres de la CAEI afirmen que les AC s'inclouen dins les actuacions de la comissió com qualsevol altra necessitat educativa. Tot i això, la valoració conjunta entre especialistes i tutor sobre si s'escau o no un seguiment per part de la CAEI determina l'actuació dels Mestres Especialistes en Suport Inclusiu (MESI). "Hi ha infants que tenen AC que no s'han comentat a la CAEI, perquè tenen una conducta molt adaptativa, segueixen el ritme de l'aula i no hi ha indicis d'avorriment.

Com a CAEI es valora que sovint el punt d'inflexió o determinat de la situació dels alumnes amb AC és el seu punt maduratiu, emocional o relacional, més que el d'aprenentatge.

La CAEI valora que en general la cultura de centre és favorable als alumnes amb AC. Tot i això, sí que hi ha docents que tenen certs prejudicis o que consideren que amb el plantejament universal ja n'hi ha suficient. El nivell de formació i sensibilitat dels docents determina la seva visió i actuació vers les Altes Capacitats, i és responsabilitat de la CAEI construir una mirada conjunta. En general, es valora que hi ha poques barreres culturals de centre, sense obviar que sí que hi ha algunes concepcions errònies (considerar que els alumnes amb AC són superbs, amb aires de superioritat, que ja van bé o que són infants repel·lents).

La CAEI valora que les metodologies multinivell i de lliure circulació com les capses o els ambients resulten més confuses per alguns alumnes amb AC, sobretot pel que fa als canvis de mestre, companys i espai.

Sobre la pràctica de la CAEI, hi ha casos on es fa seguiment des de la distància, es proporcionen recursos o idees per assessorar els tutors, es proposen projectes personals per ampliar les tasques, pautes visuals o conductuals, adaptacions dels tipus de tasques a les motivacions dels alumnes, estratègies de planificació de les tasques, etc.

Sobre la política, la CAEI valora que en els casos que un alumne presenta doble excepcionalitat, sí que s'aporten recursos, però que en casos on l'alumne solament presenta AC (amb bones conductes adaptatives i bona regulació) no sol rebre massa suport per part de la CAEI, ja que han d'atendre casos més greus.

Com a propostes de millora, o de mesures que no es prenen, es considera que hi hauria d'haver una major acció tutorial, cuidar els moments de transició espacial o de professorat, treball de relacions socials en petit grup, agrupaments multinivell segons

interessos (també entre alumnes amb AC). També es proposa posar en comú entre tota la CAEI totes aquelles mesures i recursos d'escola, realitzant una bateria de propostes. D'aquesta manera, determinar una visió d'escola i un seguiment continuat i compartit, que sigui una pràctica més compartida i que no depengui tant del tractament individual del tutor.

Entrevistes a tutors d'alumnes amb AC

Les entrevistes de tutors presenten, en algunes respostes, característiques molt diferents, a causa de la diversitat entre els mateixos alumnes amb AC entre si.

A caràcter general s'observa que les majors dificultats que detecten els tutors amb alumnes amb AC són res relacions socials i la conducta adaptativa a l'aula. En algun cas en concret, la motivació per les tasques i l'acceptació de les normes també són una dificultat.

La majoria de les mesures que apliquen les tutores són adaptacions a l'alça, com per exemple activitats d'ampliació o adaptació curricular, mesures que es valoren positivament. Tot i això, també es posa molt èmfasi en el Disseny Universal d'Aprenentatge, permetent que les activitats ofertes a tot el grup de l'aula pugui ser tan ampliable com el que qualsevol alumne necessita.

Les tutores valoren les propostes metodològiques multinivell de lliure circulació de manera positiva en quant a la llibertat que se li dona a l'alumne, però valoren que el canvi continu d'espai, companys i docents pot ser limitant.

Les tutores també valoren que, a causa del desbordament de feina o manca de recursos humans, sovint cal prioritzar l'atenció als alumnes amb més necessitats per arribar al currículum, fet que sol derivar en una desatenció dels alumnes amb AC.

Pel que fa a la cultura de centre, es valora que hi ha hagut un gran canvi de paradigma que ha avançat positivament cap a la concepció dels alumnes amb AC. Es considera, tot i això, que l'interès general cap a les AC ha disminuït respecte a anys anteriors. Es valora que va haver-hi un moment àlgid de canvi de paradigma, que va centrar l'interès de tot el claustre vers aquests infants, però que actualment s'ha vist rebaixat i substituït per altres condicions com el TEA.

Els tutors consideren que quasi la totalitat de l'atenció a la diversitat va destinada als alumnes que necessiten suport per arribar al currículum. De fet, en general solament

s'atenen als alumnes amb AC quan s'observa en aquests conductes disruptives, d'avorriment o risc d'abandonament o dificultats en les relacions socials i benestar emocional.

Com a necessitats detectades, la manca de recursos humans és la gran demanda dels tutors. Una tutora d'un alumne amb AC declara:

És un sentiment de frustració molt injust. Tenim moltes necessitats a l'aula, tant a l'alça com a la baixa, i és trist, però hem de triar, igual que un sanitari quan va a un accident: per molt que se'm trenqui el cor, a cada moment he de triar a qui ajudo i a qui no puc ajudar.

A nivell d'escola, es proposa que la CAEI reservi algun temps durant el curs a estructurar les adaptacions per aquests alumnes, sense la necessitat que aquests hagin de demostrar conductes disruptives o de malestar. Mantenir una coordinació constant o almenys inicial entre tutors i CAEI.

5.2. Discussió

En aquest apartat es posaran en relació les diferents dades resultants del treball d'investigació, tenint en compte la fase a la qual pertanyen, l'eina d'extracció de dades que s'ha emprat i segons si fa referència a la cultura, a la política o a la pràctica.

El primer factor que cal situar és el context de l'escola en relació als alumnes amb AC. Com es comenta al Marc Teòric, la prevalença estimada de les AC a la societat és entre un 4% i un 6%, mentre que a l'escola estudiada aquest percentatge es redueix a un 1%, situació que es contraposa amb la predita per Hernández i Gutiérrez (2014) sobre la progressió cap a l'equiparació entre casos reals i casos detectats. A més, s'observa que tots els alumnes diagnosticats són masculins. Aquesta predilecció de gènere ja va ser observada per Álvarez (2021), i conclou que hi ha una important influència dels rols de gènere i prejudicis en aquest fet.

Es pot concloure, doncs, que pot ser que hi hagi una infradetecció a l'escola, ja que tant pels percentatges com pel que fa als perfils hi ha una disparitat entre allò previsible i allò real. També s'observa una gran dependència de serveis externs, en detriment de l'EAP, en la detecció de les AC, ratificada tant pels casos actuals d'AC com en les entrevistes.

5.2.1. Cultura

Posant en relació els resultats referents a la cultura de centre, es pot determinar que la percepció general del claustre és una influència mixta del model de rendiment i el model socioemocional. D'una banda, es posa el desenvolupament emocional i la importància del benestar i les relacions socials en el desenvolupament de les AC, tot i que, d'altra banda, és tenen presents variables com el QI i com entren en relació aquestes amb el rendiment dels alumnes vers les tasques i l'entorn.

Tot i que està generalment acceptat que les AC formen part de la diversitat que s'ha d'acollir com a centre, i que quasi la totalitat dels docents valoren que no hi ha falses creences ni barreres culturals pel que fa a l'atenció dels alumnes amb AC, sí que s'observen dos factors que poden resultar barreres culturals:

- Consciència general que les AC és una diversitat menys important que altres
- Caure en judicis sobre la personalitat o el desenvolupament social de l'alumne amb AC

Ambdues barreres s'observen clarament en posar en relació els resultats de l'observació participant i de les entrevistes.

Aquests dos factors són el que majorment es detecten com a possibles barreres culturals vers les AC. De totes maneres, es valora globalment de manera molt positiva tant la cultura individual dels docents com la cultura de centre.

5.2.2. Política

L'anàlisi documental i les entrevistes posen de manifest tant algunes fortaleeses com certes mancances en relació a la política que determina la resposta a les AC dins el centre. Per estructurar-ho, es dividirà entre la política del departament, la política de centre i la política de la SIEI.

En Referència a la Política del Departament

S'observa una clara tendència, sobretot dels tutors i de la CAEI, a assenyalar les mancances del Departament. Els reclams més repetits són el compliment de la inversió pressupostada, l'augment de plantilla i la recuperació de recursos previs a les retallades iniciades a la segona dècada dels 2000, demandes que s'han traduït en els últims anys en motiu de mobilitzacions de tota la comunitat educativa del Principat (Redacció, 2023).

D'altra banda, a nivell d'EAP, també es detecta una mancança de funcionalitat en la no-detecció d'alumnes amb AC, fet que es confirma si es compara amb la majoria de diagnòstics emesos per entitats privades, i que pot resultar una explicació o un factor que contribueixi a la infradetecció de casos en el centre.

En Referència a la Política de Centre

Pel que fa a la política de centre, s'observa una situació força peculiar en l'anàlisi dels documents de centre. En primera instància, s'observa una carència d'un Pla d'Atenció a la Diversitat com a tal, tot i que sí que apareixen molts aspectes en les NOFC. Tot i això, el fet que les qüestions de diversitat apareguin en les NOFC redueix, d'una banda, la seva possible extensió, i, d'altra banda, es centra en els aspectes organitzatius que comporta l'atenció a la diversitat, posant èmfasi en les mesures i els especialistes que se n'encarreguen. S'observa una impossibilitat de traspasar aquests punts al PEC, ja que és un document en construcció.

Tot i això, la revisió i la creació d'ambdós documents resulta positiva, car que presenta un procés de redacció conjunt i global, i s'ha revisat dues vegades en els últims vuit anys. Es pot deduir que els documents de centre són una preocupació de claustre, i que són documents vius i amb afectació real a la dinàmica escolar. Com a política de centre, s'observa una mancança de temps en la preparació de materials i una millorable gestió de recursos per als alumnes amb AC.

En Referència a la Política de la CAEI

Tot i que la CAEI forma part de l'organització de centre, i per tant les seves decisions polítiques s'encabirien en l'anterior, és la materialització de l'atenció a la diversitat i està format per un grup de persones que acaben tenint poder de decisió sobre aquestes qüestions. En conseqüència, és propici analitzar-ho de manera separada.

Els docents i els membres de la CAEI valoren que el suport que es dona des de la mateixa CAEI en relació als alumnes amb AC és sovint escàs, ja que els especialistes prioritzen als alumnes que necessiten suport per arribar a l'aprenentatge o amb necessitats educatives considerades més greus. És així que, quan es rep més suport, és quan l'alumne amb AC presenta alguna altre necessitat, com pot ser un doble diagnòstic de TEA, trastorn de la conducta, etc. S'observa una mancança de coordinacions entre CAEI i tutors en el cas d'alumnes amb AC que presenten un seguiment aparentment fluid amb la dinàmica de l'aula.

5.2.3. Pràctica

L'observació participant i les entrevistes han permès un endinsament profund en les pràctiques de centre. Per discutir els resultats extrets, es dividirà l'anàlisi segons si es fa referència a les pràctiques de centre o a les pràctiques d'aula

Sobre les Pràctiques d'Escola

En referència a les metodologies emprades per l'escola, els ambients multinivell de lliure circulació i les capes multinivell es valoren positivament de cara als alumnes amb AC. Tanmateix, tot i que la lliure elecció de tasques suposa un gran avantatge, la gran fugacitat i quantitat de canvis en alguns casos resulta perjudicial. D'altra banda, es considera que el DUA i les pràctiques globals d'escola ja es plantegen de manera prou universal perquè els alumnes amb AC puguin participar-hi de manera satisfactòria.

Sobre les Pràctiques a l'Aula

Les pràctiques a l'aula més comunes són les tasques d'ampliació i l'enriquiment curricular. D'una banda, les mesures universals que s'apliquen a tot el grup es valoren de manera positiva, permetent una flexibilitat que afavoreix al desenvolupament dels alumnes amb AC. D'altra banda, les mesures addicionals que s'apliquen resulten satisfactòries, però en alguns casos no suficients, sobretot fent referència a l'enriquiment curricular, a les tasques d'ampliació individualitzades escolars i extraescolars i a les pautes de conducta. Les relacions socials i la conducta apareix com un dels aspectes dels alumnes amb AC que caldria reforçar respecte a les pràctiques.

5.3. Detecció de Necessitats

Així doncs, les característiques de centre que s'han detectat i que resulten en necessitats en posar en relació les dades obtingudes durant el procés d'investigació són les descrites a la **Taula 4**.

Taula 4*Barreres detectades en el centre per la inclusió dels alumnes amb AC*

Aspecte analitzat	Característiques detectades que resulten en barreres
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Consideració general que les AC són una diversitat que resulta menys important o menys urgent d'atendre que d'altres - Falses creences o prejudicis de certs docents vers els alumnes amb AC.
Política	<ul style="list-style-type: none"> - Situació documental irregular, amb un PEC sense acabar - Segregació completa entre la dimensió educativa i organitzativa dels aspectes de diversitat, ocupant el PEC i les NOFC respectivament. - Falta de recursos i personal per part del Departament - Falta de detecció d'Altes Capacitats per part de l'EAP
Pràctica	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de coordinació estructural entre CAEI i tutors en els casos d'alumnes amb AC que no presenten altres barreres per l'aprenentatge - Necessitat d'adaptacions de les metodologies d'escola multinivell i de lliure circulació per als alumnes amb AC - Falta de creació de materials i acompanyament en la regulació de la conducta i les relacions socials dels alumnes amb AC. - Necessitat d'enriquiment de qualitat i quantitat de les tasques proposades escolars i extraescolars per alumnes amb AC

6. Conclusions

Els alumnes amb AC representen una diversitat que, si bé queda contemplada en el model d'escola inclusiva actual, es troba amb diferents barreres que afecten la resposta educativa que es dona per part dels centres, incidint de manera negativa en el seu desenvolupament.

L'estudi realitzat conclou que el centre analitzat es troba en una situació globalment positiva vers els alumnes amb AC, tot i que hi ha algunes característiques i necessitats en les que caldria treballar per tal de millorar la plena inclusió d'aquests alumnes dins l'escola.

En relació a la fonamentació teòrica, s'observa una evolució històrica vers l'aproximació a les AC que configura quatre models d'enteniment sobre aquestes. Són perspectives compaginables, i que en confluència configuren el model actual, on es tenen en compte valors psicomètrics (QI), el rendiment de l'alumne i els factors externs i emocionals, establint també diferents perfils d'AC. Aquest paradigma actual configura també unes pràctiques concretes per aquests alumnes, i que van en consonància amb les propostes d'escola inclusiva, Disseny Universal de l'Aprenentatge i les mesures universals, addicionals i intenses descrites en el document explicatiu de les AC del Departament d'Educació (2013) i el Decret d'Inclusió 150/2017.

L'anàlisi de la cultura, política i pràctica de centre és una manera d'iniciar un procés de transformació inclusiva en un centre, i la incidència en aquests tres aspectes és la que determina el resultat d'un procés de canvi encaminat cap a la inclusió.

En relació a l'anàlisi de centre, s'observa una situació global favorable per als alumnes amb AC, ja que l'escola no presenta gran part de les barreres que es poden trobar aquests alumnes en els centres educatius. De totes maneres, sí que es detecten certes característiques que poden resultar en barreres per l'atenció dels alumnes amb AC, i amb les quals caldria treballar per fomentar una escola totalment inclusiva. La primera barrera que es detecta a nivell de centre és una possible infradetecció de casos i una clara tendència al diagnòstic masculí de les AC, així com una ineficiència de les estructures públiques per facilitar aquest diagnòstic.

Tot i que la cultura de centre és favorable, la consideració general que les AC són una diversitat menys urgent d'atendre que altres i els prejudicis d'alguns docents provoquen

que l'atenció als alumnes amb AC es vegi reduïda i sovint ignorada en benefici d'altres diversitats que es consideren més greus o més urgents d'atendre.

Pel que fa a la pràctica, la universalitat de les propostes de l'escola suposa una superació de moltes possibles barreres per als alumnes amb AC, però es detecta una manca de pràctiques individualitzades que eliminin les barreres concretes dels alumnes amb AC o que supleixin les seves necessitats, tant a l'aula com a les propostes metodològiques de centre.

En relació a la política, s'observa una gran preocupació teòrica i sensibilitat vers les AC i la diversitat en general, però que en alguns casos no es tradueix ni en documentació específica ni en les decisions polítiques que influeixen a la pràctica, sobretot pel que fa a la destinació de recursos, i amb el Departament d'Educació com a principal acusat, sense deixar de banda els organismes propis del centre com l'Equip directiu i la CAEI.

D'aquesta manera, algunes possibles línies d'actuació que es podrien seguir des del centre per tal de superar les barreres detectades són:

- Establir un Pla Formatiu per als docents, on sobretot s'incideixi en la importància de l'atenció i detecció d'alumnes amb AC, aprofundint en les barreres que dificulten la detecció d'aquests alumnes, i amb especial atenció a la detecció d'AC en nenes, superant els estereotips de gènere o els prejudicis personals.
- Finalitzar el PEC, mitjançant un procés col·laboratiu amb tot el claustre i amb un resultat significatiu, on s'incloguin aspectes més concrets sobre el tractament de la diversitat en el centre i els perfils que s'atenen. D'aquesta manera, repartir bé l'explicació global del tractament de la diversitat entre el PEC i les NOFC, i aprofundir en l'atenció a la diversitat, realitzant un PAD més complet (que pot estar inclòs dins dels dos documents ja mencionats). Es pot seguir l'exemple paradigmàtic de Labernia et al (2009).
- Establir un Pla d'Actuació estructural per part d'equip directiu i CAEI, en referència a l'atenció dels alumnes amb AC, on s'inclogui de manera estructural la visió de les AC del centre, les coordinacions amb els tutors i les famílies, les estratègies i recursos conjunts de centre, una bateria de propostes i mesures addicionals i concretes per als alumnes amb AC (tant escolars com

extraescolars) que tinguin continuïtat durant l'escolarització d'aquests alumnes i possibles adaptacions de les metodologies de centre.

- Formular demandes a les estructures superiors com el Departament d'Educació per tal de superar les barreres que es detecten com la necessitat de l'EAP en la detecció d'alumnes amb AC o la manca d'inversió en recursos als centres.

Aquestes són les possibles línies de treball que es proposen per tal de superar les barreres detectades al centre, tot i que poden haver-hi altres propostes d'actuació que també puguin complir l'objectiu de millorar l'atenció a les AC dins el centre.

Els objectius d'aquest Treball de Final de Grau han estat assolits de manera satisfactòria. Tot i això, cal tenir clares les limitacions tant de l'objecte a estudi com del plantejament del treball. Les AC presenten una dificultat de conceptualització teòrica, ja que la mateixa categorització és totalment subjectiva, canviant en el temps si tenim en compte l'evolució que ha tingut, i amb diversos models vàlids de plantejament.

La metodologia d'aquest treball i l'extracció de dades, tot i ser aspectes molt reveladors i aterrats, també mantenen certes limitacions. D'una banda, la necessitat d'estudi local i contextual provoca una gran dificultat en la inversió de recursos per traspasar aquest estudi a altres centres, dificultant així una possible perspectiva global que pugui revelar dades que queden omeses en una anàlisi tant local. Traspasar aquest estudi a altres centres és possible, en tant que s'empra un procés paradigmàtic, però resulta costós per les demandes de temps i de recursos per part de l'investigador.

Finalment, també cal comentar que la manca de temps dels docents, la dificultat d'accedir a les famílies i als alumnes i la saturació de feina ha provocat limitacions en les recollides de dades, i pot causar dificultats en l'aplicació de les propostes de millora de centre. Com ja s'ha comentat, tot i que el centre presenti certes necessitats vers l'atenció dels alumnes amb AC, la situació actual és globalment positiva. Per tant, si les condicions materials del centre no permeten (o sembla que no permetin) una inversió de temps i recursos per realitzar aquestes millores, aquesta situació pot resultar en una limitació a l'hora de millorar el centre aplicant les propostes d'aquest treball.

Noves Línies de Recerca

Com a noves línies de recerca, i en relació al que s'exposa al punt anterior, l'aplicació del model d'anàlisi emprat en aquest treball en altres centre tindria un gran valor, permetent comprar resultats i podent analitzar les dades de manera més global.

En relació a l'anàlisi del propi centre, algunes possibles línies de recerca per aprofundir seria l'extracció de dades als propis alumnes amb AC, a les famílies i a altres perfils rellevants com l'EAP o el Departament d'Educació, per tal de realitzar un anàlisi més global.

Una línia de treball amb força potencial seria investigar les causes de la infradetecció d'AC en nenes, aprofundint en el tractament i la gestió del gènere a l'escola, i si aquestes variables afecten a la detecció d'aquestes alumnes.

Reflexió Personal

La realització d'aquest estudi de recerca ha resultat molt beneficiosa per l'autor, en tant que esdevé una primera passa en el camp de la recerca, àmbit en la qual s'observa una futura projecció personal.

La cerca de literatura i fonamentació teòrica ha comportat aprenentatges molt diversos sobre el tractament de la diversitat i les AC, i realitzar una anàlisi global de la situació d'un centre aprofundint en la cultura, política i pràctiques, ha servit com a treball paradigmàtic que serveix per generar un precedent metodològic que pot ser emprat més endavant en la pròpia carrera professional.

Tot i que el procés de redacció i investigació en algunes etapes ha resultat difícil, a causa de la compaginació estudiantil i laboral, la inexpertesa de realitzar un treball com aquest i altres variables, el resultat i els aprenentatges duts a terme durant el procés representen un gran valor i una gran aportació personal, teòrica i metodològica.

Referències

- Álvarez, M. (2021). *Les altes capacitats: proposta d'actualització d'una guia per als i les docents* [Treball de Final de Màster de Psicopedagogia, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/181340>
- Balaguer, A., et al. (2014). *Diversidad(eS). Discapacidad, Altas Capacidades Intelectuales i Trastornos del Espectro Autista*. Editorial UOC, Oberta UOC Publishing, SLU.
- Beltrán, M., et al. (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).
- Booth, T., i Ainscow, M. (2002). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Editat i produït pel Center for Studies on Inclusive Education (CSIE). Mark Vaughan. Document traduït i adaptat al català pel Grup de treball sobre escola inclusiva de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona format per: Ester Miquel, David Duran, Josep Font i Climent Giné.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. 7477. 19 d'octubre del 2017. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2017/10/17/150>
- Departament d'Educació. (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació. (s.d). *Suports i recursos per la inclusió*. https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0043/38ff26a2-65ca-438c-b5e0-7bfe8023caa8/Revisio_Recursos_Primaria.pdf
- DIEC (s.d). Intel·ligència. En Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans. Recuperat el 13 de maig de 2024, de <https://dlc.iec.cat/Results?DecEntradaText=intel%C2%B7ligencia&AllInfoMorf=False&OperEntrada=0&OperDef=0&OperEx=0&OperSubEntrada=0&OperAreaTematica=0&InfoMorfType=0&OperCatGram=False&AccentSen=False&CurrentPage=0&refineSearch=0&Actualitzacions=False>

- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius*. Nabu Press.
- García Barrera, A., et al. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), ISSN 1575-0965. 10.6018/reifop.416191.
- GDLC. (s.d). Intel·ligència. En *Gran Diccionari de la Llengua Catalana*. Recuperat el 13 de maig de 2024, de <https://www.diccionari.cat/GDLC/intelligencia>
- Howell, R., et al. (1998). Los alumnos superdotados. A Heward,, W. (Ed.), *Niños Excepcionales. Una introducción a la educación especial* (pp. 435-480). Pearson Education.
- Huguet, T. (2010). Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives de David Duran, Climent Giné i Álvaro Marchesi. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 14, 70-71. <https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/218797>
- Kaplan, S. (1988). Maintaining a gifted program. *Roeper Review*, 11(1), 35-37.
- Labernia, E., et al. (2009), Análisis del plan de atención a la diversidad de un centro educativo. Estudio de caso. *Revista Ibero-Americana ed Estudos em Educação*, 4(3), 330-350.
- Maker, C.J. (1993). Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International*, 9(2), 68-77.
- Marc conceptual i normatiu. (s. d.). XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/marc-conceptual-i-normatiu/>
- Martínez, M. i Guirado, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades* (Vol.2). Barcelona: Graó (Colección Escuela Inclusiva, alumnos distintos però no diferents).
- Martínez, M. i Rehbein, A. (2004). Educando la excepcionalidad en el aula. A Castañeda, S. (Ed.), *Educación, aprendizaje i cognición. Teoría en la pràctica* (pp. 475-489). Mèxic: Manual Moderno.

- Moliner, O., Sales C, A., i Escobedo, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las practicas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre educación: ESE*, 30(30), 51-70. 1578-7001. 10.15581/004.30.51-70.
- Pérez, D., et al. (2005). El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estratègies y proceso de identificación. Una propuesta desde la Universidad Cubana y el Enfoque Histórico-Cultural. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 36(4). 10.35362/rie3642804
- Pujadas i Muñoz, J. J. (2010). *Etnografía*. Editorial UOC. <https://elibro-net.sire.ub.edu/es/lc/craiub/titulos/33503>
- Redacció. (2023, 25 de gener). Manifestació amb més de 6.000 docents per revertir retallades i contra l'avançament de curs. 3Cat. <https://www.ccma.cat/324/mes-de-5000-docents-es-manifesten-a-barcelona-el-primer-dels-dos-dies-de-vaga/noticia/3208630/>
- Taylor, S. J., i Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (p.31). Barcelona: Paidós.
- Sánchez, E. (2000). *Alumnos superdotados: experiencias educativas en España*. Ministeri d'Educació i Cultura; Conselleria d'Educació i Cultura de la Comunitat de Madrid. Fundació CEIM; Fundació RICH.
- Silverman, L.K. (1995). Highly gifted children. A Genshaft, J., et al. (Eds.). *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel*. Austin, TX: PRO-ED.
- Sternberg, R., i Davidson, J. E. (1986). *Conceptions of Giftedness: A map of the Terrain*. New York: Cambridge University Press.
- Ubinski, D. (2016). From Terman to Today: A Century of Findings on Intellectual Precocity. *Review of educational research*, 86(4), 10.3102/0034654316675476.

Annexos

Annex A

Possibles adaptacions a l'aula per alumnes amb AC. Balaguer et al (2014), adaptat de Guirado i Valera (2012)

Recursos humanos	<p>Relación profesor-alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantizar un sistema de comunicación compartido y eficaz. • Espacios compartidos para poder cuidar la relación afectiva. • Actitudes de aceptación de las diferencias. <p>Relaciones entre alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variedad de agrupamientos. • Actividades cooperativas. • Facilitar la participación afectiva en los grupos. • Tratarlas como otro objetivo más del aula. <p>Relaciones entre profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener un sistema de coordinación estable. • Clarificar las funciones. • Existencia de un programa común. • Apoyo dentro del aula. • Evaluación en equipo.
Espacio y tiempo	<p>Espacio físico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparado para facilitar el uso autónomo de los espacios. • Pensarlo como estructuras polivalentes. <p>Los tiempos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supeditados a la metodología. • Coordinados con los demás profesores. • Prever tiempo para el trabajo individual, de grupo pequeño y grupo grande. • Según las diferencias individuales.
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	<p>Objetivos y contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio entre los diferentes tipos de contenidos y capacidades. • Existencia de varios niveles. • Diferenciar los contenidos básicos de los opcionales. • Organizados según criterios psicopedagógicos. <p>Métodos y actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexión con las experiencias de los alumnos. • Abiertos a varias formas de aprender. • Métodos interactivos. • Interdisciplinariedad y globalidad. • Elaborar variedad de actividades para cada nivel. • Existencia de actividades comunes y diferenciadas. • Realización de actividades en espacios diversos. <p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Del aprendizaje y de la enseñanza. • Del producto y de los procesos. • Desde actividades diarias y comunes. • Evaluación con métodos diversos y multitarea.

Annex B*Bateria de preguntes inicials per les entrevistes*

Preguntes generals (a docents i als altres perfils ja descrits)	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Quina creus que és la posició del claustre vers les AC? - Creus que el claustre ha evolucionat la seva perspectiva vers els alumnes amb AC? - Què entens tu per altes capacitats? Com les vius? - Quina és la teva sensibilitat, experiència anterior o formació sobre les AC? - Creus que les AC són una preocupació a nivell de claustre? - Creus que les AC s'han d'incloure dins el projecte d'escola inclusiva? 	
	Política	<ul style="list-style-type: none"> - Creus que el PEC de l'escola resulta eficient per atendre les AC? - Creus que cal més suport estructural per atendre les AC? 	
	Pràctica	<ul style="list-style-type: none"> - Creus que els alumnes amb AC ja estan suficientment atesos actualment en el centre? - Quines propostes de millora realitzaries pel que fa a la pràctica educativa amb els alumnes amb AC? 	
	Equip directiu	Política	<ul style="list-style-type: none"> - Com valores les NOFC i el PEC? Podries explicar la seva creació i vigència? - Creus que hi ha una manca de recursos generalitzada des del departament per tal d'atendre als alumnes amb AC?
		Pràctica	<ul style="list-style-type: none"> - Consideres que les metodologies que s'empren a l'escola afavoreixen l'atenció als alumnes amb AC?

Tutors d'alumnes amb AC	Política	<ul style="list-style-type: none"> - Creus que la CAEI dona el suport necessari per atendre la diversitat que suposen les AC dins l'aula? (Tutores) - Creus que direcció dona el suport suficient pel que fa a l'atenció als alumnes amb AC?
	Pràctica	<ul style="list-style-type: none"> - Quines adaptacions o mesures realitzes dins l'aula per als alumnes amb AC? - Creus que amb les mesures que proporcioneu actualment ja s'atén aquesta diversitat? - Quines dificultats trobes en la pràctica amb alumnes amb AC? - Quines dificultats trobes en la pràctica amb alumnes amb AC?
	Descripció	Els tutors d'alumnes amb AC també han de descriure a l'alumne en qüestió, indicant característiques personals, desenvolupament a l'aula, trajectòria, història, diagnòstic, etc.
Membres CAEI	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Sents que alguna part del claustre té incorporats falsos mites o prejudicis vers els alumnes amb AC? - Creus que en general els docents creuen que els alumnes amb AC s'han d'incloure dins el projecte d'escola inclusiva.
	Política	<ul style="list-style-type: none"> - Com valores el suport que doneu com a CAEI als alumnes amb AC? - Com valores el planejament de la CAEI a nivell d'escola pel que fa a les AC?
	Pràctica	<ul style="list-style-type: none"> - Quines mesures apliqueu com a CAEI en relació als alumnes amb AC?